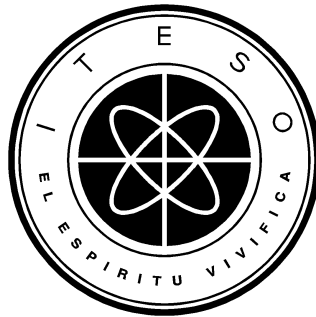


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN ACUERDO SECRETARIAL 15018
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



GESTIÓN PARA FORTALECER LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN
COMPETENCIAS EN UN BACHILLERATO
Modalidad 2. Sistematización y análisis de procesos de intervención desde la gestión
en el proyecto escolar.

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRO EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PRESENTA:
RAFAEL MARTÍNEZ AGUIRRE

ASESOR:
CÉSAR LORENZO RODRÍGUEZ URIBE

Agosto de 2011

DEDICATORIA

*Para Arath y Nany,
los principales motores de mi vida.*

RESUMEN

Los grandes cambios que se están generando en la sociedad, los avances tecnológicos y el desarrollo de la ciencia demandan nuevas formas de enseñar y aprender. Las reformas emprendidas en los diferentes niveles educativos de nuestro país se inclinan hacia un enfoque innovador e integral que contempla el desarrollo de competencias.

Este trabajo de tesis es una estrategia general de intervención limitada a apoyar, a través de la gestión, una acción emprendida y en curso cuyo propósito es fortalecer la implementación del Enfoque Basado en Competencias en un bachillerato.

La estrategia general está integrada por tres líneas fundamentales de intervención: LA FORMACIÓN, EL ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR Y EL TRABAJO COLEGIADO. Como parte complementaria de la estrategia se abordan de manera transversal los aspectos conceptuales de 3 herramientas metodológicas propias del proceso educativo según este enfoque: la planeación didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el método de proyectos y la evaluación de competencias. Todo lo anterior fue realizado por medio de la metodología de investigación-acción.

En la tesis se presentan los avances generados durante el proceso y las mejoras que se han logrado en la institución.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I	Página
------------	--------

1.1 CONTEXTO	4
---------------------	---

1.1.1 Historia de la institución.	4
-----------------------------------	---

1.1.2 Ubicación.	5
------------------	---

1.1.3 Proyecto institucional.	5
-------------------------------	---

1.1.4 Estudiantado.	8
---------------------	---

1.1.5 Estructura organizativa.	11
--------------------------------	----

1.1.6 Planta física y equipamiento del bachillerato.	14
--	----

1.1.7 La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el modelo pedagógico del bachillerato del Colegio México Nuevo.	15
--	----

CAPÍTULO II

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y BALANCE DE NECESIDADES	19
--	----

2.1.1 La necesidad de un nuevo modelo educativo.	20
--	----

2.1.2 Taller para directores: “Formadores de alumnos. Competencias del Siglo XXI”.	21
---	----

2.1.3 Diplomado para la capacitación de profesores en el Enfoque Basado en Competencias (EBC).	27
---	----

2.1.3.1 Propósito y metodología de la capacitación.	27
---	----

2.1.4 Proceso de implementación del EBC en la institución.	39
--	----

2.1.4.1 Seguimiento a las acciones previstas en el diplomado.	39
---	----

2.1.4.2 Actores implicados.	40
-----------------------------	----

2.1.4.3 Factores restrictores y facilitadores.	41
--	----

2.1.5 Gestión directiva para la implementación del EBC.	43
2.1.6 Avances y perspectivas.	45

CAPÍTULO III

3.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS ACCIONES DE INTERVENCIÓN	46
3.1.1 El centro escolar frente a la RIEMS.	47
3.1.2 Gestión educativa para la transformación escolar	51
3.1.3 Referentes teóricos aportados por el diplomado.	53
3.1.3.1 Sociedad del conocimiento y aprendizaje permanente.	53
3.1.3.2 Educación basada en competencias.	54
3.1.4 Referentes metodológicos aportados por el diplomado.	59
3.1.4.1 La planeación didáctica.	61
3.1.4.2 El método de proyectos.	65
3.1.4.3 Evaluación de aprendizaje por competencias.	68
3.1.5 El acompañamiento curricular.	72
3.1.6 El trabajo colegiado.	73
3.1.7 La investigación-acción.	75

CAPÍTULO IV

4.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	80
4.1.1 Aproximación a la situación problema.	81
4.1.2 Descripción de la estrategia de intervención.	83
4.1.3 Objetivo y características de la estrategia de intervención.	84
4.1.4 Implementación de la estrategia general de intervención.	86
4.1.5 Calendarización.	113

CAPÍTULO V

5.1 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	120
5.1.1 Evaluación de la mejora en función de los indicadores de logro.	120
5.1.2 Plan de seguimiento del proceso de intervención.	124
5.1.2.1 Línea de intervención 1. FORMACIÓN.	125
5.1.2.2 Línea de intervención 2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR.	131
5.1.2.2.1 Sesiones de planeación del equipo directivo.	132
5.1.2.2.2 Observación y retroalimentación de la práctica docente.	136
5.1.2.3 Línea de intervención 3. TRABAJO COLEGIADO.	141
5.1.3 Recuento de los avances conseguidos.	143
 REFLEXIONES DEL PROCESO DESDE LA GESTIÓN Y PROSPECTIVA	 146
 BIBLIOGRAFIA	 151
 ANEXOS	 157

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tendencias sociales, los avances tecnológicos y una mentalidad planetaria, demandan de los docentes hoy en día nuevas formas de educar, nuevas metodologías y nuevas alternativas para que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para ser funcionales en la sociedad donde se insertarán, para ser ciudadanos constructores de una sociedad justa y con equidad. Para lograr lo anterior es necesario fortalecer la profesionalización de los docentes y una revaloración de su vocación de educadores.

En tal sentido, el presente proyecto da cuenta de los esfuerzos institucionales de la red de los Colegios México Nuevo por incorporar el Enfoque Basado en Competencias como uno de los sellos distintivos para la formación de los niños y jóvenes confiados a la institución, aspecto tal, que se convierte en el propósito central de este trabajo de tesis: fortalecer la implementación del Enfoque Basado en Competencias mediante el fortalecimiento de 3 herramientas metodológicas: planeación didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el método de proyectos y la evaluación de aprendizajes.

El proyecto se inscribe dentro de un proceso coyuntural que vive el país a raíz de los cambios introducidos en el sistema educativo, particularmente los referentes a la Reforma Integral de la Educación Media superior. El Sistema de Colegios México Nuevo, atento a estas nuevas tendencias, no ha querido estar ajeno y ha decidido iniciar un proyecto de formación en todo su personal docente de todas las secciones, a fin de lograr la institucionalización de dicho enfoque, tanto en su estructura y procedimientos de gestión, como en las prácticas docentes.

Sus antecedentes se remontan al año 2008, en que se decidió emplear los servicios de un despacho de consultoría que introdujo una propuesta formativa

centrada en el enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC). Aunque dicha acción abarca todos los niveles de la institución, la experiencia que ocupa este trabajo se ubica en el bachillerato, en donde el autor del estudio ocupa el puesto de director por lo que tiene bajo su responsabilidad el favorecer y acompañar desde la gestión directiva la instalación del EBC. Habida cuenta de las dificultades que ha presentado la implementación del Enfoque Basado en Competencias, el presente trabajo de intervención pretende ser un apoyo a las acciones emprendidas por la institución para fortalecer dicho proceso. La estrategia de intervención, por tanto, se limita a apoyar a través de la gestión, una acción emprendida y en curso, cuyo propósito es facilitar la implementación del EBC.

La propuesta de tesis se ubica en la Modalidad 2 ofrecida por la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas, titulada “Sistematización y análisis de procesos de intervención desde la gestión en el proyecto escolar”. Dicha propuesta contempla un proceso de intervención basado en una estrategia general que integra 3 líneas de intervención: el proceso de formación docente, el acompañamiento curricular y el trabajo colegiado y, en cada de estas líneas se abordan de manera transversal las herramientas metodológicas planeación didáctica, método de proyectos y evaluación de aprendizajes. El diseño de la propuesta de intervención se inició en enero de 2011 y su implementación en marzo de ese año y se prolongará hasta junio de 2012.

El documento de tesis está organizado en seis capítulos: el primero de ellos pretende hacer una descripción del contexto actual del Colegio México Nuevo, las características propias que le dan identidad, su población estudiantil y los niveles educativos que atiende, concluyendo con una breve descripción del problema objeto de intervención.

El capítulo segundo describe el proceso que se siguió para la formación del personal directivo y docente de los Colegios México Nuevo. Esta etapa de

formación se efectuó a través del diplomado en el enfoque basado en competencias impartido por la Consultoría CONRUMBO en el curso 2008-2009. Este capítulo describe la contextualización de la problemática que se enfrentó para poner en práctica las estrategias formativas y de acompañamiento conducidas por la consultora con el apoyo del equipo directivo y concluye con un balance de necesidades a partir de la descripción de dicha problemática.

El capítulo tercero contiene los fundamentos teóricos y las implicaciones metodológicas que sustentan la implementación del Enfoque Basado en Competencias. Por una parte, recogen elementos que fueron el contenido del diplomado impartido por la firma consultora y se complementa con otros aportes que dan sentido y fundamentan la estrategia de intervención.

Más adelante, el capítulo cuarto aborda propiamente la propuesta general de intervención que tiene como propósito fortalecer la implementación del Enfoque Basado en Competencias mediante una estrategia para mejorar tres herramientas metodológicas del proceso educativo: la planeación didáctica, el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el método de proyectos y la evaluación de aprendizajes. Se describen los objetivos, el plan de trabajo y los instrumentos para documentar y dar cuenta de los logros obtenidos

En el capítulo cinco se abordan los avances y logros obtenidos a través de la estrategia de intervención. Finalmente, se formula una reflexión del proceso de intervención desde la gestión, en donde se recapitulan aprendizajes construidos, se valora el papel del director en todo este proceso y se identifican los retos y desafíos que plantea la tarea emprendida.

CAPÍTULO I

1.1 CONTEXTO

1.1.1 Historia de la institución.

El Colegio México Nuevo La Calma es una institución educativa particular mixta que pertenece al Sistema de Colegios México Nuevo y que atiende actualmente las secciones de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

En el año de 1992, el Lic. José Madariaga Lomelín reunió a un grupo de empresarios que fueron alumnos del Mtro. Alberto Godínez Rincón en el Centro Universitario México A.C. (CUM) allá por los 60's, para invitarlos a fundar una institución educativa que tuviera las características de los colegios maristas de aquella época, como una forma de agradecer y devolver a la sociedad la educación que ellos habían recibido. A partir de esa primera reunión surge el proyecto de construir un edificio educativo funcional y adecuado en Guadalajara, Jalisco, que albergara en un principio, únicamente los niveles de preescolar y primaria.

El edificio comenzó su construcción a finales de 1992. El Colegio México Nuevo La Calma inicia sus actividades educativas el 26 de agosto de 1993 en los niveles de preescolar y primaria con un total de 303 alumnos. El Mtro. Alberto Godínez quedó a cargo del colegio como Director General y la Mtra. Leonor Licea del Toro asumió el puesto de directora académica en los dos niveles de preescolar y primaria.

En el año de 1995 se funda la secundaria con un grupo de 1er año conformado por 42 alumnos. Para 1997 se construye un edificio independiente del edificio de primaria y preescolar para albergar a la secundaria. Un año después

nace el nivel de bachillerato con dos grupos y desde entonces comparte las instalaciones con la sección de secundaria.

Es importante destacar que el Colegio México Nuevo ha fundado otros tres campus los cuales se localizan en la Ciudad de Querétaro, Puebla y en el municipio de Tlajomulco, en Jalisco.

1.1.2 Ubicación.

El Colegio México Nuevo (CMN) es una institución educativa incorporada a la Secretaría de Educación Jalisco en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En el nivel de Educación Media Superior pertenece al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), resguardado por la Secretaría de Educación Pública, adscrito a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y que para su ordenamiento, depende en forma directa de la Dirección General de Bachillerato (DGB). Cada una de las secciones cuenta con sus Reconocimientos de Validez Oficial para la impartición de clases.

El colegio se ubica en la calle Montemorelos 3403, Col. La Calma, en el municipio de Zapopan, Jalisco, comunidad catalogada como urbana. De acuerdo con los índices de marginación socioeconómicos del Consejo Nacional de Población (CONAPO), la zona donde se ubica el colegio corresponde a un nivel de marginación muy bajo. Los alumnos provienen de familias de clase media a alta.

1.1.3 Proyecto institucional.

De acuerdo con los documentos normativos institucionales, se reconoce que los orígenes del Colegio México Nuevo son de inspiración Marista y que a su

vez recolecta lo mejor de distintas corrientes educativas para autodefinirse como un centro educativo, con una ideología eminentemente antropocéntrica que lo hace ser independiente y único en su estilo educativo y formativo.

Su Ideario está basado en la verdad de que todos, hombres y mujeres, fueron creados por un Dios que los ama y que están dotados de habilidades y capacidades, que aunque diversas, pueden ser desarrolladas si se provee con un programa integral que eduque la mente y al mismo tiempo forme a la persona.

En la institución, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales, se alinean a favor de una formación integral necesaria para el desarrollo armónico de la persona, que incluye la responsabilidad social, la autodisciplina y el desarrollo de las capacidades, virtudes y actitudes para decir y hacer lo correcto.

Aunque el Colegio México Nuevo es una escuela humanista y de inspiración Cristiana, no pertenece a ninguna congregación religiosa. Se fomenta en los alumnos el deseo de obedecer, escoger hacer el bien, amar a Dios, a sus padres, a su país y apreciar las actitudes a la luz de los valores universales.

Se cree firmemente en la institución que en un ambiente de altos estándares disciplinarios y académicos bien planeados y dirigidos e interés genuino por parte del personal docente, los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar un carácter basado en principios éticos y morales.

La misión del Colegio México Nuevo es la de *formar dentro de un ambiente feliz y seguro; hombres y mujeres en todas sus dimensiones como seres humanos, capaces de generar e implementar el cambio hacia una sociedad nueva y fundamentada en el respeto, la justicia y el amor.*

A partir del ciclo escolar 2010-2011 el Sistema Educativo de Colegios México Nuevo declara en sus documentos normativos cinco sellos distintivos que son:

- Sus valores RESPETO, JUSTICIA y AMOR.
- Sus docentes preparados en los métodos educativos de vanguardia y en capacitación continua.
- Su MODELO EDUCATIVO que contribuye cada día al aprendizaje significativo de cada alumno.
- Sus actividades CULTURALES y DEPORTIVAS (ACUDE), que completan la formación total del educando.
- Sus instalaciones perfectamente diseñadas para el mejor desarrollo de las actividades académicas y extracurriculares.

(Documentos normativos del Sistema Educativo CMN)

El Sistema busca que el alumno, a lo largo de su permanencia en el colegio, potencialice sus habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que le ayuden a enfrentar los retos que exige hoy en día la sociedad en que está inmerso. Se concibe en su formación como un individuo que debe desarrollar todas sus dimensiones: física, intelectual, afectiva, emocional, volitiva, estética, ética moral y espiritual.

Así, el alumno deberá contar con herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales para:

- Buscar información y resolver problemas.
- Construir su propio conocimiento favoreciendo la retención y transferencia del mismo.
- Enfrentarse a preguntas o problemas difíciles.
- Aprender ideas y habilidades complejas en escenarios realistas.
- Aplicar sus habilidades en una variedad de contextos.

- Combinar sus habilidades completando tareas expertas, deberes profesionales, simulaciones de trabajo o demostraciones en la vida real.

(Estructura del Sistema Educativo CMN: Modelo pedagógico)

En cuanto al docente, el Sistema lo visualiza como el mediador entre el conocimiento del alumno y el conocimiento formal de las diversas áreas del conocimiento, poniendo de esta manera énfasis en el proceso de aprendizaje del alumno. A él le corresponde propiciar los ambientes de aprendizaje semejantes al de la vida real, donde los alumnos encuentren un clima de confianza y respeto que les permita realizar con libertad actividades de reflexión, análisis, valoración al manipular el objeto de conocimiento que incrementa continuamente el interés y motivación por nuevos aprendizajes respetando los estilos y ritmos en que cada uno aprende.

Desde el ciclo escolar 2008-2009 se viene construyendo en el Sistema Educativo de los Colegios México Nuevo un nuevo modelo pedagógico basado en la educación por competencias y con la definición de perfiles de egreso que respondan a las necesidades de formación de la sociedad pero desde una visión de la misma, de la cultura, de los valores y principios, de una concepción del hombre y de su inserción en las distintas dimensiones de la vida, siendo fiel a los ideales que motivaron el nacimiento de esta institución educativa.

1.1.4 Estudiantado

Actualmente, el colegio cuenta una población de 1238 estudiantes divididos de la siguiente manera:

- a) Preescolar. La sección de preescolar cuenta con 107 alumnos distribuidos en un grupo de primer año, dos de segundo año y dos de tercero. El personal que atiende a esta sección lo conforman una

directora académica, cinco maestras titulares, tres maestras auxiliares, un maestro de educación física, un maestro de música y una psicóloga. Esta sección cuenta, además de las aulas y el mobiliario acorde a la edad de los niños, con un área de juegos, un salón de cantos y juegos y sus propios sanitarios. Aunque comparte el mismo edificio con la sección de primaria, tiene sus áreas independientes y de uso exclusivo para los alumnos de este nivel. De igual manera, sus recreos no coinciden con los de primaria.

- b) Primaria. La primaria, para su mejor funcionamiento, está dividida en tres niveles. El primer nivel es el de primaria menor y agrupa a los grados de primero y segundo. El segundo nivel es el de primaria intermedia y en él se encuentran los grados de tercero y cuarto. El tercer nivel es el de primaria mayor donde se ubican los grados de quinto y sexto. La primaria cuenta con una directora académica, una coordinadora académica por cada nivel, una coordinadora de inglés, una psicóloga y es atendida por 29 docentes divididos entre maestros titulares, de cómputo, de inglés, biblioteca y música. Actualmente el alumnado de primaria asciende a 641 niños.

Los alumnos de primaria cuentan con un laboratorio de cómputo habilitado con 40 computadoras, cañón y pantalla, biblioteca y sanitarios distribuidos en dos áreas del edificio. Para realizar las clases de educación física tienen a su disposición dos canchas de basquetbol y una cancha empastada. Se cuenta en la primaria con una tiendita que ofrece sus servicios tanto a los alumnos en los recreos y a la salida de clases, ya que muchos de los alumnos se quedan a realizar sus actividades deportivas o culturales por la tarde.

- c) Secundaria. La secundaria cuenta con tres grupos en primer año, tres en segundo y cuatro grupos de tercero. El personal que está a cargo de

la sección son una directora académica, un coordinador académico de español, una coordinadora de inglés, un prefecto de disciplina y una psicóloga. Cada grupo de secundaria es responsabilidad de un maestro titular. Las diversas materias que cursan los alumnos son impartidas por una plantilla de 21 maestros. El número de estudiantes de este nivel es de 317. La secundaria cuenta con sus propios espacios para la formación de los alumnos como lo son un laboratorio de cómputo y un laboratorio de ciencias. Comparte con el nivel de bachillerato el mismo edificio y los espacios para la educación física, de recreo y la cafetería, pero no se tienen los recreos compartidos.

- d) Bachillerato. Actualmente se tienen dos grupos de primer año, dos de segundo año y tres en tercer año con un total de 172 alumnos. En tercer año los grupos se dividen en el área de Físico-Matemático, Químico-Biológicas, Humanidades y Ciencias Sociales y Económico-Administrativas. A partir del tercer semestre los alumnos llevan una capacitación para el trabajo en inglés y otra en Informática.

La manera en cómo están conformados por género en bachillerato se muestran en la Tabla 1.1.

Tabla1.1 Cantidad de alumnos de bachillerato por grado y sexo.

Grado	Mujeres	Hombres
1er. Grado	27	22
2do Grado	26	27
3er Grado	39	32
Totales	92	81

Todas las tardes, los alumnos de las secciones de primaria, secundaria y bachillerato participan dos días a la semana en diferentes talleres culturales y deportivos en el colegio. Estos talleres son: fútbol, basquetbol, volibol, taekwondo,

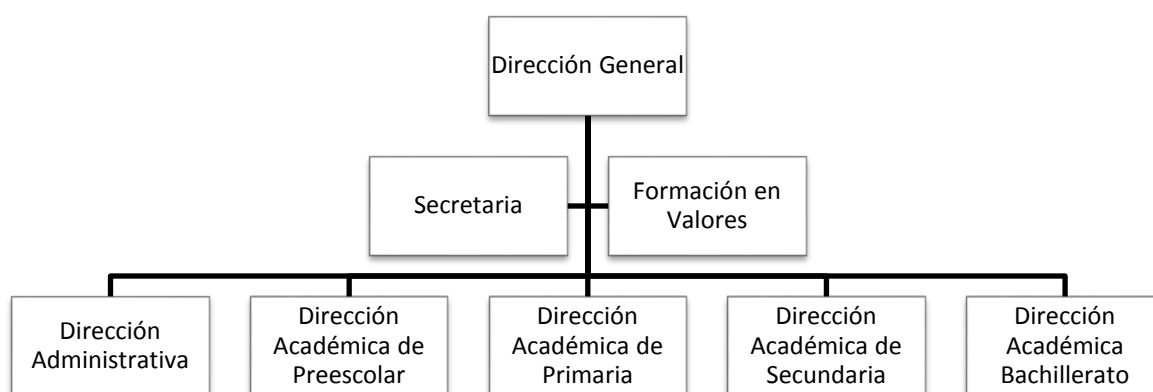
animación acrobática, jazz, teatro, pintura y ballet. Los alumnos que pertenecen a las selecciones deportivas participan además en campeonatos externos.

Un total de 152 personas divididas entre personal académico, administrativo, intendencia y de mantenimiento son las que trabajan en el Colegio México Nuevo.

1.1.5 Estructura organizativa.

La autoridad máxima en el Colegio México Nuevo es el Director General. En el siguiente organigrama (Gráfico 1.1) se muestra de manera muy general la estructura organizativa y las secciones.

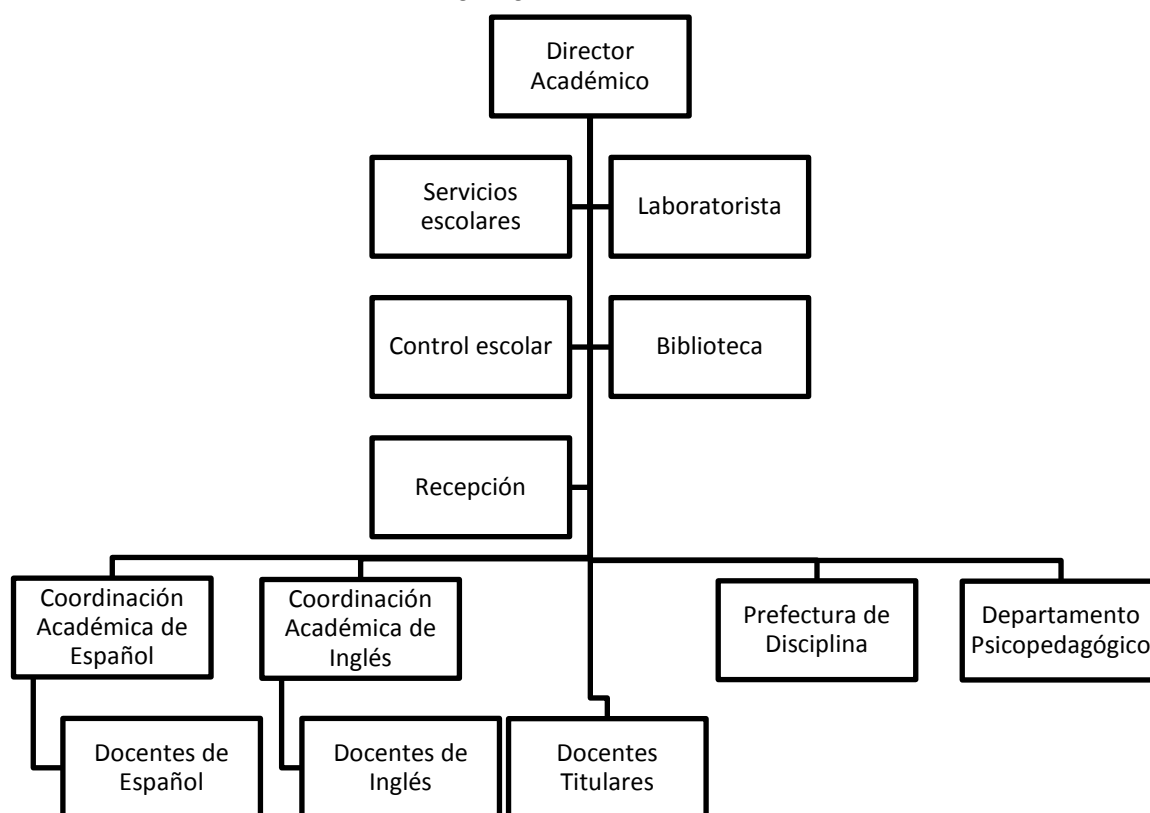
Gráfico 1.1 Organigrama General del Colegio



Dado que este proyecto de intervención está enfocado en la sección de bachillerato, a continuación se analiza la estructura organizativa a detalle sólo de esta sección. Para su funcionamiento, el bachillerato del CMN cuenta con una plantilla de personal directivo, docente y administrativo estructurada como lo muestra el organigrama (Gráfico 1.2).

Para atender a la población estudiantil, la sección de bachillerato está organizada con un director académico, dos coordinaciones académicas (español e inglés), una prefectura de disciplina y un departamento psicopedagógico. Este equipo coordinador tiene trabajando junto en el colegio seis años. Hay además personal de intendencia que se encarga de mantener limpias todas las áreas del edificio.

Gráfico 1.2 Organigrama Sección de Bachillerato



En cuanto al personal docente, está integrado por 13 maestros. En promedio el 90% cuenta con su título profesional en los niveles de Maestría y/o Licenciatura, sin embargo, apenas un 40% cuenta con formación pedagógica. Los perfiles profesionales con los que cuenta para la atención del estudiantado son acordes a los perfiles exigidos por la Dirección General de Bachillerato. El 80 % del equipo docente recibió capacitación en aspectos pedagógicos del enfoque

basado en competencias, principalmente en la elaboración de las planeaciones didácticas, la elaboración técnica de secuencias didácticas y criterios e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes en el nivel medio superior a través del diplomado en competencias docentes impartido en la institución.

El promedio de antigüedad laboral en la institución del equipo docente es de 7 años. El 70% de los maestros permanece en la sección desde que se fundó en el colegio el nivel de bachillerato. Para el ciclo escolar actual, se integraron a la plantilla docente únicamente dos maestros.

Cada uno de los grupos de bachillerato cuenta con un maestro titular quien es el responsable del acompañamiento y seguimiento de los alumnos y en establecer una comunicación muy cercana con los padres de familia. Las otras áreas con que se da soporte tanto a docentes como alumnos son la biblioteca, servicios escolares y el departamento de control escolar. Cada uno de los docentes cuenta con una laptop que el colegio les proporcionó y que es utilizada como un apoyo didáctico en el aula.

Es notable destacar que en el equipo docente y directivo existe un fuerte compromiso y responsabilidad de sus funciones. No se tienen problemas de ausentismo por parte de los maestros y existe una excelente participación del personal en todas las actividades extraescolares.

La presencia de los docentes, coordinadores y director, tanto en las horas de entrada, recreos y salidas de clases, ha favorecido para que el ambiente entre el alumnado y los maestros sea de respeto y orden. Las relaciones entre todos son cordiales y existe un espíritu de colaboración y apoyo mutuo que pretende ser ejemplo permanente de los propósitos formativos institucionales.

1.1.6 Planta física y equipamiento del bachillerato.

En el bachillerato se cuenta con nueve aulas habilitadas para dar cupo a un máximo de 35 alumnos en cada una de ellas. Las bancas y sillas para los alumnos son individuales y no están fijas en el piso, es decir, se pueden mover para realizar trabajos en equipos. El docente cuenta dentro del aula con su escritorio, silla, lockers y hay fijados en las paredes ventiladores. Las aulas están equipadas con cañón, pizarrón electrónico, pintarrón y señal de Internet.

Se cuenta con un laboratorio de informática habilitado con 41 computadoras, cañón, pantalla y acceso a Internet y las licencias para operar los programas de Word, Excel, Power Point, Access, Visual Basic y Front Page.

Existe un laboratorio para realizar las prácticas y experimentos que tienen que ver con las materias de física, química y biología. Este laboratorio cuenta con la instrumentación y los materiales necesarios para que los alumnos realicen las actividades planeadas por sus docentes. Hay además un aula para llevar a cabo las actividades artísticas. Esta aula cuenta con una pared de espejos y barras laterales para que los alumnos puedan realizar sus ejercicios de manera adecuada. También se utiliza este salón para presentar pequeñas obras de teatro, realizar ensayos y realizar dinámicas con los estudiantes.

Para las actividades deportivas y de educación física se cuenta con canchas de fútbol de cemento, una de fútbol empastada, una de volibol y dos de basquetbol. Existe además un gimnasio ecológico que los alumnos aprovechan al finalizar la jornada para realizar rutinas de ejercicio.

Para las reuniones con padres de familia, maestros o para realizar eventos especiales, el colegio tiene un auditorio multifuncional con cupo para 500 personas. Este auditorio está completamente habilitado con iluminación, sonido, pantalla, cañón de proyección, dos pintarrones y cabina de sonido.

En bachillerato se tiene una biblioteca equipada con más de 8000 textos de los cuales, una gran cantidad están acordes a los requerimientos de Subsecretaría de Educación Media Superior y son congruentes con los programas oficiales. También se tiene material y equipo audiovisual y hay para el uso de los docentes y alumnos, tres computadoras con acceso a Internet.

Como parte de los espacios que se necesitan para el esparcimiento y descanso de los estudiantes, se tiene una cafetería con espacios amplios y en ella hay dos futbolitos que sirven para la convivencia de los alumnos. También se cuenta con un estacionamiento para 50 vehículos donde docentes y alumnos tienen lugares asignados para acomodar sus carros.

Dentro de la planta física del bachillerato se tiene además la sala de titulares. En esta sala cada uno de los maestros titulares cuenta con su propio escritorio y archivero donde concentra los expedientes y el seguimiento de sus alumnos. Aquí mismo atienden a los padres de familia que requieran de alguna entrevista o para atender alumnos sobre algún aspecto en particular. Otros espacios que se tienen en el edificio de bachillerato son las oficinas de la dirección académica, coordinación académica de español, coordinación académica de inglés, departamento psicopedagógico, prefectura de disciplina, departamento de control escolar, recepción, departamento de promoción, departamento de servicios escolares, comedor de maestros, sanitarios para maestros y sanitarios para los alumnos. En el edificio se tienen áreas verdes con bancas para descansar y un área de bebederos.

1.1.7 La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el modelo pedagógico del bachillerato del Colegio México Nuevo.

Debido a que en años recientes se han efectuado en nuestro país una serie de reformas educativas en Educación Media Superior en las cuales se demandan

nuevos conocimientos, habilidades y actitudes de los educandos y una nueva forma de enseñar por parte de los docentes, esto generó que el modelo pedagógico del Sistema Educativo Colegios México Nuevo comenzara a transformarse y buscara sustento en un enfoque en donde el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje fueran dinámicos y que permitieran a los alumnos construir y responsabilizarse de sus saberes, poniéndolos en práctica al enfrentar diversos problemas y que les ayudara a ser cada día más autónomos en la toma de decisiones, es decir, hacerlos competentes.

El enfoque educativo que se adopta en el Sistema CMN es el enfoque por competencias, que permite además establecer una congruencia entre los nuevos planteamientos oficiales y el nuevo modelo educativo institucional. Para lograr tal propósito, inició un proyecto de formación en este enfoque y en las competencias que los docentes requieren para atender los cambios educativos, el manejo de los nuevos programas, la elaboración de planeaciones didácticas por competencias, las situaciones didácticas y la evaluación por competencias.

Este proyecto de formación docente comenzó con un taller de sensibilización y actualización en una primera etapa (verano del 2008). Los propósitos del taller fueron que el docente contara con elementos cognitivos y emocionales para manejar adecuadamente un grupo de alumnos y que valorara la necesidad de desarrollar competencias en los alumnos del nuevo siglo.

La segunda etapa se desarrolló a través de un diplomado en competencias de la Educación Media Superior cuyo objetivo fundamental fue hacer un análisis de todos los elementos que conforman la Reforma Integral de la Educación Media Superior y sus alcances, el manejo de los nuevos programas de estudio y la elaboración de situaciones didácticas y su puesta en práctica en el aula, así como el diseño de instrumentos de evaluación acordes al enfoque.

Entre las mejoras que se han implementado como producto del taller y el diplomado, podemos destacar el diseño de un nuevo formato de planeación de situaciones didácticas acorde a los planes y programas de estudio oficiales. Este nuevo estilo de planeación, además de incorporar los elementos propios del enfoque por competencias, ha ido unificando un mismo estilo en el manejo de los grupos y evitado que los docentes hagan uso de la improvisación frente a los alumnos.

Si bien es cierto que el método de proyectos fue uno de los temas abordados en el diplomado, ha costado trabajo el diseño de escenarios de aprendizaje donde los docentes puedan establecer actividades articuladas entre sí que respondan a las condiciones de esta metodología para que los alumnos desarrollen competencias. Este método no está del todo apropiado por los docentes.

Por último, en cuanto a la evaluación por competencias ha sido difícil que los maestros dejen de enfocarse únicamente en los contenidos. Se sigue privilegiando en gran medida el manejo de contenido en las evaluaciones y han sido pocas las propuestas de evaluación a manera de rúbricas y otros instrumentos y técnicas.

Independientemente de todas las cuestiones que han quedado pendientes y que no se pudieron cubrir con el taller y el diplomado a los docentes, se esperaba que a partir del ciclo escolar 2010 – 2011 iniciara la implementación del enfoque por competencias en las aulas del bachillerato.

El proyecto de este trabajo tiene como propósito documentar la experiencia de intervención que se ha vivido en la institución con el fin de instalar la propuesta de la RIEMS con referencia al Enfoque Basado en Competencias; describir los distintos momentos y procesos que se han vivido en este intento, recuperando los elementos conceptuales y metodológicos que la propuesta

formativa de intervención ha proporcionado; y explorar los esfuerzos que desde la gestión se han realizado. Todo esto, con el fin de proponer estrategias que faciliten una apropiación del enfoque desde la gestión directiva y a partir de ello identificar necesidades y áreas de oportunidad, para proponer una implementación acorde a las necesidades de la institución y con esto ayudar a cada docente para que su desempeño sea acorde al Enfoque Basado en Competencias.

CAPÍTULO II

2. 1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y BALANCE DE NECESIDADES

En el Sistema Educativo de Colegios México Nuevo se ha optado por una educación basada en competencias con un enfoque que aplique los conocimientos con diferentes habilidades de pensamiento y destrezas específicas en un contexto, de manera que se resuelvan problemas y se formulen alternativas o nuevas creaciones (Frade, 2008a). Esto, lógicamente, demanda un nuevo perfil del docente y un nuevo actuar en su desempeño.

A lo largo de este capítulo se explicarán de manera descriptiva las estrategias que se han llevado a cabo para poder implementar el enfoque basado en competencias en las aulas de bachillerato y que se han desarrollado esencialmente en dos vertientes: la primera de ellas se refiere a espacios formativos dirigidos a los directores, a través del taller “Formadores de alumnos. Competencias del Siglo XXI”, así como el diplomado para docentes titulado “Educación basada en competencias para la Educación Media Superior”; la segunda vertiente se refiere a las acciones de gestión realizadas desde la dirección académica para acompañar las propuestas formuladas en los espacios formativos y dar seguimiento tanto a los coordinadores académicos como a los docentes en la implementación del enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

El propósito de esta descripción es documentar los esfuerzos que la institución ha realizado para implementar el enfoque en cuestión y analizar sus avances y dificultades, mediante un balance donde se identifican los factores restrictores, así como los factores que han facilitado esta avance, para posteriormente formular estrategias de intervención desde la gestión, que

favorezcan el proceso de consolidación de las prácticas individuales e institucionales que coadyuven a dicho propósito.

2.1.1 La necesidad de un nuevo modelo educativo.

Para dar respuesta a las nuevas demandas educativas y a las competencias que actualmente requieren los estudiantes para poderse desenvolver de manera exitosa en los diferentes contextos, surgió la necesidad al interior del Sistema de Colegios México Nuevo de reconstruir una nueva visión de educación congruente con la nueva misión institucional y, especialmente, que tuviera incidencia directa en dos de los cinco sellos distintivos del colegio declarados a partir del ciclo escolar 2010-2011: “el que sus docentes estén preparados en los métodos educativos de vanguardia y en capacitación continua y en el de diseñar un modelo educativo que contribuyera a que los alumnos realmente logran aprendizajes significativos” (*Documentos normativos del Sistema Educativo CMN*).

Esta propuesta de cambio surge desde el Consejo Académico del Sistema y es promovida en su totalidad por el director general de la Holding EXACOM, quien es la responsable de dirigir los cuatro campus que integran el Sistema de Colegios México Nuevo. Esta propuesta de cambio se presentó en diciembre de 2007 en la reunión anual de socios ante los directores generales y directores académicos de los colegios que conforman el Sistema. A partir de esa fecha, el director general de la Holding EXACOM se dio a la tarea de buscar una consultoría que ofreciera un servicio de formación para los docentes acorde a los cambios que se estaban viviendo al interior de las instituciones y a las nuevas necesidades exigidas por el entorno. Se elige para tales fines la consultoría CONRUMBO, cuyas oficinas están ubicadas en la Cd. de México.

Esta propuesta de modelo pedagógico parte desde una visión holística del alumno y un nuevo rol del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Destaca la intención de formar al personal docente para que vaya transformando

su práctica educativa, enfocada a que en los propósitos de enseñanza asuman un papel de mediador entre el conocimiento y el alumno y que sean capaces de diseñar y gestionar medios favorables para lograr en los alumnos una formación armónica. Formar docentes con cualidades para asumir los recursos y materiales didácticos como herramientas cognitivas y emotivas que faciliten los procesos formativos y que en dichos procesos se pudieran reflejar el manejo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores al resolver problemas en contextos diversos.

Cabe mencionar que el modelo continúa en fase de reelaboración al igual que los perfiles de desempeño del personal de todas las áreas que laboran en la institución. Se estima que para finales de agosto de 2011 se tengan listos todos los documentos.

Esta decisión implicó diseñar un proyecto único para todos los campus donde se fuera construyendo una visión conjunta y un sólo modelo educativo que le fuera dando una identidad propia al sistema. Este proyecto se dividió en dos fases: la fase de sensibilización, que estuvo enfocada en un primer momento al trabajo con directores y la fase de formación docente, con el propósito de actualizar a los maestros sobre las nuevas corrientes educativas bajo el enfoque por competencias.

2.1.2 Taller para directores: “Formadores de alumnos. Competencias del Siglo XXI”.

Como parte de la estrategia de ir conformando un nuevo modelo pedagógico en el Sistema de Colegios México Nuevo, se realizó una capacitación a los directores de cada sección por medio del taller “Formadores de alumnos. Competencias del Siglo XXI”. El objetivo fue el de actualizar al personal directivo de los Colegios México Nuevo en el enfoque de competencias y el manejo de grupos.

El taller se realizó de manera presencial del 5 al 9 de agosto de 2008 y se dividió en 5 sesiones de 6 horas cada una. La primera sesión consistió en abordar los temas sobre el conocimiento de los alumnos de acuerdo a sus edades e intereses y las etapas de su desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social. Se abordaron además las etapas de desarrollo psicogenético psicosexual de Freud, Psicosocial de Erickson y la etapa cognoscitiva de Piaget. Otros aspectos tratados en esta sesión fueron los relativos al liderazgo transformacional del docente, la motivación y el análisis de los problemas que enfrentan los niños y adolescentes del siglo XXI.

Gran parte de esta sesión estuvo también enfocada al reconocimiento de las cualidades que debe poseer un director, un coordinador y un docente con personalidad y responsabilidad.

Durante la segunda sesión se realizaron una serie de actividades y dinámicas cuya finalidad fue proporcionar a los participantes elementos cognitivos y emocionales para manejar adecuadamente un grupo de alumnos y el desarrollo de técnicas en acción. Se trataron temas sobre la inteligencia emocional y sus componentes, el clima en la escuela para el desarrollo emocional y social y las normas de convivencia institucionales.

Otra parte de la segunda sesión consistió en tener elementos que ayuden a ubicar al aula como entorno social y sobre el diseño de un plan de trabajo para el manejo de grupos considerando las estrategias, las consecuencias positivas de las estrategias y las consecuencias negativas. Se concluyó la sesión con una puesta en común de los planes desarrollados.

En la tercera sesión de trabajo los propósitos consistieron en valorar la necesidad de desarrollar competencias en los alumnos del nuevo siglo y en distinguir los elementos de una competencia en educación. Para esto, se trabajó en el análisis del contexto internacional de la educación tomando como referencia

el Segundo Informe de Jacques Delors: “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1997).

En la revisión del contexto nacional se tomaron elementos específicos de los resultados de las pruebas PISA promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y los últimos resultados de la Prueba ENLACE. Esto sirvió como fundamento para confirmar la necesidad de comenzar a gestionar los cambios en las prácticas educativas y en ir cuestionando los aspectos de la visión pedagógica y práctica docente que es necesario ir modificando.

Se revisó el triángulo del Sistema Educativo de los Colegios México Nuevo cuyo fin primordial es la calidad educativa (Gráfico 2.1) y se explicó cada uno de los elementos que lo conforman. También se realizó una revisión sobre algunos de los elementos clave del enfoque constructivista y, posteriormente, la sesión se centró en el estudio del enfoque por competencias comenzando con la revisión de algunas definiciones propuestas por diferentes autores y con una transcripción del documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo de los Estados denominado “La definición y selección de competencias clave” (OCDE 2006)

Gráfico 2.1 Triángulo de la Calidad Educativa del Sistema Educativo CMN.



Para la cuarta sesión del taller los propósitos fueron realizar un análisis de las competencias para la vida y la importancia de la acción docente para su desarrollo. Se trabajó en la revisión de algunas competencias por asignatura y se describieron las competencias docentes necesarias para desarrollar estrategias que permitan el desarrollo de competencias. La parte final de esta sesión fue conocer los elementos que integran el método del estudio de casos, de solución de problemas y el método de proyectos y cómo se utilizan para el logro de competencias en los estudiantes.

Fue fundamental en esta etapa comenzar a definir las características de un alumno competente desde nuestra experiencia educativa, para luego establecer las relaciones entre las competencias básicas desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Un primer producto que se obtuvo en esta parte fue comenzar a elaborar los nuevos perfiles de egreso institucionales de cada uno de los niveles educativos tomando en cuenta los atributos de las competencias para la vida. Estos perfiles ya fueron concretados y difundidos en el Sistema CMN.

En cuanto a las competencias docentes, se partió de las 10 competencias propuestas por Perrenoud (2007) con la intención de generar una propuesta personal de las competencias del maestro del siglo XXI donde se describieran además sus componentes. La idea esencial fue que cada maestro estableciera un proyecto de vida donde contemplara los medios que pondrá de su parte para desarrollar las competencias que le hagan falta. En el siguiente recuadro se presenta un resumen de estas competencias.

Las 10 competencias del docente según Perrenoud.

1. Organiza y dirige los aprendizajes.
2. Administra la progresión de los aprendizajes.
3. Concibe los dispositivos de diferenciación.
4. Involucra a los alumnos en sus aprendizajes.

5. Trabaja en equipo.
6. Participa en aspectos administrativos de la institución.
7. Informa e involucra a sus pares.
8. Hace uso de las nuevas tecnologías.
9. Enfrenta los deberes del ser docente.
10. Administra su propia formación continua.

La parte final de la cuarta sesión consistió en retomar las explicaciones de las metodologías que se emplean para el logro de competencias. Se revisaron de nuevo el método de proyectos, el de estudios de casos y el de solución de problemas. Se aclararon dudas y posteriormente se realizó un trabajo en equipo que consistió en diseñar una propuesta de trabajo para el aula, considerando las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos y el plan de estudios correspondiente al grado y materia.

La quinta y última sesión del taller estuvo enfocada en la distinción de los elementos que son necesarios y fundamentales para realizar una adecuada planeación didáctica. Para esto se realizó un ejercicio donde se establecieron las diferencias entre la formación por objetivos y la formación por competencias. Se clasificaron los elementos que debe considerar una planeación para el logro de competencias y se analizaron las características de las competencias básicas, genéricas y específicas tomando como base algunos documentos de la Reforma de Secundaria.

Se concluyó esta sesión con la elaboración de un formato de planeación donde se integraron todos los elementos del enfoque por competencias para hacerle los ajustes necesarios al formato institucional. El producto final de la capacitación fue que cada uno de los participantes elaborara una planeación bajo el nuevo enfoque por competencias considerando todos los conceptos que se vieron en el taller. Se hizo una puesta en común y se entregaron a la expositora del diplomado.

De todas las actividades generadas en el taller se podrían destacar las primeras propuestas para un formato de planeación de situaciones didácticas que incluye los elementos de una clase por competencias y que resulta congruente con los planes de estudio. También se elaboró un instrumento para realizar las dosificaciones anuales de cada materia y quedó la propuesta de comenzar la elaboración de los nuevos perfiles de egreso de las secciones de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

Una vez concluido este proceso, cada director tuvo la consigna de replicar el taller a sus coordinadores académicos. Una vez que esto sucedió, cada coordinador académico fue el encargado de impartirlo a sus docentes. Esta manera de llevar la formación de los docentes tuvo un impacto contrario al esperado, ya que ninguno de los directores o coordinadores era experto en la materia a pesar de haber tomado previamente el taller y, por consecuencia, se generaron una serie de inquietudes y dudas por parte de los docentes que no se pudieron aclarar, cosa que ocasionó una mayor resistencia a la nueva propuesta educativa.

Otro aspecto que afectó al proceso es que los tiempos establecidos para 30 horas de trabajo se recortaron a 15, lo cual no permitió que se abordaran todos los documentos ni se ejecutaran todas las actividades del taller. Por esta razón, fue necesario darle mayor prioridad en el trabajo con los docentes al manejo del instrumento para la dosificación anual y al nuevo formato de planeación de situaciones didácticas.

En síntesis podemos decir que la metodología utilizada para replicar el taller a los coordinadores y ellos a su vez a los docentes, se convirtió en un factor restrictor del proceso de sensibilización hacia el enfoque por competencias. Los únicos productos del taller que comenzaron a utilizarse fueron los nuevos formatos para la dosificación anual y para la planeación de situaciones didácticas. Los demás temas que se abordaron se fueron diluyendo en la práctica.

Ante tal situación, el Director General de la Holding hizo que se replanteara este proyecto de formación a los docentes y se contrató de nuevo a la Consultoría CONRUMBO para que se encargara de impartir el taller a los docentes de cada sección. La consultoría, de común acuerdo con el Director de la Holding y los Directores Generales de cada campus, organizó un diplomado sobre educación basada en competencias para cada sección de los colegios, mismo que dio inicio en junio de 2009.

2.1.3 Diplomado para la capacitación de profesores en el Enfoque Basado en Competencias (EBC).

El diplomado sobre educación basada en competencias para la Educación Media Superior se realizó en las instalaciones del Colegio México Nuevo. En el diplomado participaron tanto los directores como los coordinadores académicos y el personal docente. El diplomado fue totalmente presencial.

2.1.3.1 Propósito y metodología de la capacitación.

El propósito fundamental de la capacitación fue el de analizar la Reforma Integral de la Educación Media Superior para determinar los elementos clave del enfoque de competencias y aplicar los fundamentos, estrategias y técnicas de la didáctica centrada en el aprendizaje para realizar su planeación didáctica, en el marco de los principios filosóficos y pedagógicos de la institución. El contenido del diplomado se dividió en 6 módulos de 5 horas cada uno y se impartieron durante los días 5, 6, 26 y 27 de junio de 2009. La metodología empleada fue a manera de taller presencial. La Consultoría CONRUMBO fue la responsable de impartir el diplomado.

En el primer módulo se abordaron una serie de ejercicios y reflexiones que tienen que ver con la necesidad del cambio en este mundo globalizado. Una de las

principales actividades fue que los maestros fueran identificando las características que requieren los docentes para dar respuesta al nuevo escenario educativo. Se analizaron en equipos documentos sobre ciudadanía y aprendizaje permanente y se compartieron las ideas esenciales acerca de los siguientes mensajes clave:

- Las sociedades del conocimiento: el reto del cambio.
- Las nuevas cualificaciones básicas para todos
- Más inversión en recursos humanos
- La innovación en la enseñanza y el aprendizaje
- Valorar el aprendizaje
- Redefinir la orientación y el asesoramiento
- Acercar el aprendizaje al hogar

Se realizó una puesta en común sobre el aprendizaje permanente y se compartieron las primeras ideas acerca de las posibilidades de desarrollar esta propuesta en nuestro país, donde resalta que la educación y la formación permanentes son la mejor manera de ayudarnos a asumir el reto del cambio.

Otra de las actividades realizadas consistió en trabajar de manera individual con una lectura titulada “Educación basada en competencias” (Argudín, 2001a). A partir de las ideas principales de la lectura, cada docente generó su propia definición de competencias y los elementos que la conforman. Se le pidió a cada participante que expusiera un ejemplo sobre cómo se demostrará la competencia definida en un contexto dado al referirse a un alumno. Cada una de las aportaciones que los docentes iban realizando se fueron comentando en el pleno y se fueron identificando en ellas tres elementos de las competencias: conocimiento, habilidades y actitudes.

También se expusieron algunas definiciones de competencias con el propósito de que los docentes compararan las que ellos habían elaborado, entre las que destaca particularmente la definición de Perrenoud (2004: 15):

“La competencia es una capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos, además de que, el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”.

En el Módulo 2, la primera actividad consistió en analizar y evaluar la importancia de la educación basada en competencias en el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007) y su implantación en México. Se revisaron los alcances del proyecto y las propuestas en relación a las competencias generales que se han adoptando en la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Con base en lo anterior, se realizó un diagnóstico FODA de la situación actual del bachillerato en México desde la mirada de los docentes (Tabla 2.1) y se elaboró un esquema sobre las mejoras que propone la RIEMS y los problemas que se pueden presentar en su implementación.

Tabla 2.1 Diagnóstico FODA sobre la situación actual del bachillerato en México

FUERZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> -Diversidad de bachilleratos (generales, tecnológicos, agropecuarios). -Se han mejorado los programas y planes de estudio. -Tránsito de los alumnos de diferentes subsistemas. -Existe una intención para mejorar la calidad educativa. -Aplicación de la prueba ENLACE en el bachillerato. 	<ul style="list-style-type: none"> -Unificación de mapas curriculares. -Vincular el bachillerato a la universidad -Vincular el bachillerato a las empresas

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> -Alto índice de deserción. -Alto índice de reprobación. -Los conocimientos no son del todo pertinentes para los alumnos. -Los maestros en su mayoría son profesionistas sin formación docente. - Los alumnos no pueden migrar de un subsistema a otro porque los programas de estudios no son equivalentes. -Desigualdad entre los bachilleratos privados y públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidad de abandonar los estudios por necesidad económica. -La normatividad no siempre está bien aplicada. -Crecimiento de bachilleratos “patito”

Se revisó el documento de la RIEMS y se trabajó con las Competencias Genéricas que constituyen el perfil del egresado del Sistema nacional de Bachillerato. Un ejercicio de esta revisión consistió en que cada equipo y de acuerdo a su experiencia docente desarrollaran un ejemplo de una competencia demostrada por un alumno en una situación escolar, en la solución de un problema o en otra situación, pero que mostrara evidencias de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. También se pidió a cada equipo que eligiera una Competencia Genérica con sus atributos y diseñaran una actividad didáctica que contribuyera al desarrollo de la competencia correspondiente. Con esta actividad concluyó el módulo 2.

El módulo 3 estuvo enfocado a la revisión de las Competencias Disciplinarias y su vinculación con los contenidos y las Competencias Genéricas de la RIEMS las cuales son los componentes de Marco Curricular Común (Tabla 2.2 del Sistema Nacional de Bachillerato).

Se organizó el trabajo en pequeños grupos de discusión por áreas de conocimiento (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Comunicación, Educación Física y Educación Artística) donde cada grupo tenía que seleccionar una competencia disciplinar y los contenidos del programa de su asignatura que le permitían contribuir al desarrollo de dicha competencia y a su vez seleccionar a qué atributos de la o las competencias genéricas contribuye también. Se expusieron los trabajos de cada grupo y se aclararon dudas. Después de esta actividad, se integraron 5 equipos y a cada uno se le asignó una lectura

diferente sobre el aprendizaje: Constructivismo, Aprendizaje significativo, Enseñanza situada, Aprendizaje contextual y Didáctica centrada en el aprendizaje. Cada equipo analizó los elementos centrales de los conceptos de aprendizaje y prepararon un esquema sobre los conceptos clave de la lectura trabajada para explicarlo al resto de los equipos, haciendo énfasis en diferenciar entre la enseñanza tradicional y la didáctica centrada en el aprendizaje propuesta para el enfoque de educación basada en competencias.

Tabla 2.2. Componentes del Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008)

Competencias	Objetivo
Genéricas	Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS; y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Integran conocimientos, habilidades y actitudes y se construyen desde la lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber. Dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado. Pueden desarrollarse en distintos contextos curriculares y a partir de distintas estrategias educativas y contenidos.
Disciplinares Básicas	Son las competencias disciplinares que deben desarrollar todos los estudiantes del bachillerato. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
Disciplinares Extendidas	Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS; no serán compartidas por todos los egresados del nivel educativo. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Se refieren a un campo del quehacer laboral. Definen la capacidad productiva de un individuo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un determinado contexto de trabajo. Dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado.
Profesionales Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para incorporarse al mercado de trabajo.
Profesionales Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

La última actividad de este módulo consistió en integrar equipos que de manera colaborativa diseñaran una clase aplicando los principios de la didáctica centrada en el aprendizaje. Cada equipo expuso su trabajo, se sugirieron mejoras en los diseños y se sacaron conclusiones. Al final se generó un instrumento de planeación didáctica que diera respuesta al nuevo enfoque educativo y fuera utilizado en todo el Sistema de Colegios México Nuevo.

En el módulo 4 se abordaron temas relacionados con la planeación por competencias, el diseño de situaciones didácticas, el método de proyectos y la evaluación por competencias para cada nivel educativo. Se iniciaron los trabajos con una actividad lúdica que consistió en adaptar los principales conceptos del enfoque de competencias revisados en los módulos anteriores a una canción conocida por todos. Esta actividad se realizó por equipos donde cada uno preparó su canción y la presentó al grupo. Cada equipo fue evaluado de acuerdo a los indicadores con el instrumento siguiente:

(5) excelente (4) Muy bien (3) Bien (2) Malo (1) Muy malo

Indicadores	1	2	3	4	5
La letra está adaptada a los conceptos sobre el enfoque de competencias y aprendizaje significativo.					
La canción incluye mínimo tres conceptos.					
La canción tiene armonía entre la melodía y la letra.					
Realizó el equipo una coreografía para cantar.					
Se observa en su desempeño trabajo colaborativo.					
Total					

Concluida la actividad anterior, el siguiente ejercicio consistió en que cada docente se autoevaluara de acuerdo a los atributos del perfil del docente que se proponen en la RIEMS utilizando el siguiente instrumento:

Perfil Docente Centrado en el Aprendizaje
Nombre del participante:
Instrucciones: Lea cuidadosamente los siguientes atributos de las competencias docentes y conteste si cumple o no cumple con éstos. Marque su respuesta en las columnas Sí o No.

No.	Competencias (atributos)	Sí	No
1.1	Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.		
1.2	Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.		
1.3	Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.		
1.4	Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.		
1.5	Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.		
2.1	Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.		
2.2	Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.		
2.3	Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.		
3.1	Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.		
3.2	Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.		
3.3	Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.		
3.4	Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.		
4.1	Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.		
4.2	Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.		
4.3	Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.		
4.4	Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.		

4.5	Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.		
5.1	Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.		
5.2	Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.		
5.3	Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.		
5.4	Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.		
6.1	Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.		
6.2	Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.		
6.3	Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.		
6.4	Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.		
6.5	Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.		
6.6	Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.		
7.1	Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.		
7.2	Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.		
7.3	Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.		
7.4	Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.		
7.5	Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.		
7.6	Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.		

7.7	Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.		
7.8	Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.		
8.1	Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.		
8.2	Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.		
8.3	Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.		
8.4	Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.		
Porcentaje de cumplimiento			

Una vez que concluyeron el ejercicio, se realizó en binas la lectura de: “Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior” (SEP. Acuerdo Secretarial 447). Se cerró esta actividad con una plenaria acerca de los resultados de su perfil actual y la realización de propuestas de mejora para el logro del perfil del docente centrado en el aprendizaje determinado en la RIEMS.

Otra actividad de este módulo consistió en una exposición por parte de la facilitadora acerca de las diferentes técnicas didácticas magistrales, de trabajo individual, interactivas y socio constructivistas y que se utilizaron para realizar, en equipos de una misma asignatura, para diseñar e impartir una sesión centrada en el aprendizaje. Cada equipo seleccionó una competencia genérica, una competencia disciplinar y los contenidos de la asignatura que contribuyeran al desarrollo de las competencias seleccionadas. Escogieron una de las técnicas anteriormente explicadas y fueron presentando los pasos para aplicar la técnica y el momento del procedimiento donde se desarrollan los atributos de la competencia. Se evaluaron las exposiciones de cada equipo y se retroalimentaron las evaluaciones en una plenaria.

Continuó el módulo con un análisis sobre los tipos de contenidos. Para esto, se utilizaron algunas lecturas tales como:

- “El aprendizaje de diversos contenidos curriculares” (Díaz Barriga y Hernández, 1998).
- “Conocimientos, habilidades y valores. Definiciones y relaciones” (Argudín, 2001b)
- “Cómo enseñar competencias según su tipología” (Zavala y Arnau, 2007).

Se formaron equipos y cada uno analizó una de las lecturas. Se elaboró un mapa conceptual de cada una de ellas y se expuso al grupo. Enseguida, cada equipo se dio a la tarea de escoger una asignatura y seleccionó una competencia disciplinar y los contenidos temáticos que promueven su desarrollo. Desglosaron los contenidos seleccionados en declarativos, procedimentales y valorales. Al final se presentó un esquema que agrupaba los tipos de aprendizaje y se hizo un cierre de la sesión.

En el módulo 5 titulado “Competencias educativas: Situaciones didácticas y su evaluación en el aula”, se tuvo como propósito que los docentes transformaran su visión de evaluación para hacerla acorde al enfoque por competencias educativas. También se pretendió que tuvieran los conocimientos para identificar los elementos clave de la propuesta de evaluación por competencias y que pudieran elaborar situaciones didácticas y evaluaciones acordes al enfoque por competencias utilizando los planes y programas de estudio oficiales.

Una de las primeras actividades que se realizaron, consistió en el diseño de una situación didáctica que integrara los 4 pilares de la educación: saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. Este trabajo se realizó en equipos y una vez concluida, se explicó por parte de la facilitadora en qué consiste un proyecto y cuáles son sus etapas. Se dieron algunos ejemplos y, posteriormente, se integraron equipos de trabajo con la finalidad de comenzar a diseñar un proyecto

con todas sus etapas. Cada equipo expuso el trabajo realizado por medio de un organizador gráfico explicando de manera detallada con qué indicadores de desempeño iban a evaluar las competencias a desarrollar a través de su proyecto.

Para cerrar este módulo, cada equipo elaboró una lista de cotejo para evaluar las competencias del facilitador considerando las competencias docentes de Perrenoud y otra lista para autoevaluarse cada participante. La evaluación se entregó a la facilitadora del diplomado.

El último módulo del diplomado se realizó en enero de 2010 y se denominó “Diseño de situaciones didácticas con el método de proyectos y evaluación de competencias (lista de cotejo y rúbrica)”. El módulo inició haciendo una recapitulación sobre lo que es un proyecto y sus etapas para pasar enseguida al diseño de situaciones didácticas utilizando el método de proyectos. Para evaluar las situaciones didácticas se abordó el tema de las rúbricas y las listas de cotejo como instrumentos clave para evaluar las competencias de los alumnos. En esta parte del diplomado se integró a los docentes de las secciones de secundaria y bachillerato con la finalidad de que los proyectos abarcaran a los alumnos de ambas secciones. Uno de los productos que se obtuvieron en este módulo, fue el diseño de un formato único de planeación de situaciones didácticas que incluyera los elementos revisados con el enfoque basado en competencias y que se ajustara a los programas de estudio. Se comenzó a utilizar el formato a partir del cierre de este módulo. El formato fue teniendo correcciones durante el ciclo escolar 2009-2010, ya que los programas oficiales tuvieron algunos ajustes. Para el ciclo escolar 2010-2011 se está utilizando el siguiente formato:

Formato Institucional CMN: Planeación de situaciones didácticas

Nivel: Materia:	Docente:	Grado – grupo:	
Campo formativo:	Intención pedagógica – problema del contexto a solucionar		No sesiones

Rasgo del perfil de egreso.		
Competencia genérica – atributos		Indicadores
Competencia disciplinar		Indicadores
Evidencias – productos y/o actuaciones observables		
Saber conocer Conceptos, conocimiento factual o declarativo		Saber hacer Habilidades – destrezas
		Saber ser y saber convivir Valores manifiestos como actitudes
Fecha	Fase	Secuencia didáctica
Instrumentos de evaluación		
Actividad autónoma del alumno (tarea)		Materiales y Recursos

En cuanto al tema de la evaluación por competencias, el diplomado se enfocó en el diseño de matrices de aprendizaje, la lista de cotejo y el diseño de rúbricas holísticas pero no se vieron con gran detalle, dejando esta parte tan importante inconclusa y con el compromiso por parte de la consultoría de retomar el tema en otro momento.

De los productos del diplomado podemos considerar como relevantes la unificación de un mismo formato de planeación de situaciones didácticas. Se ha hecho énfasis en el desarrollo de la clase sobre los elementos de las secuencias didácticas. El método de proyectos comienza a utilizarse por los docentes y los instrumentos de observación como un instrumento que fiscaliza en lugar de ser de acompañamiento y apoyo al docente. Estos instrumentos son utilizados con bastante frecuencia por los coordinadores académicos y la dirección con el

objetivo de detectar áreas de oportunidad en el acompañamiento docente pero el instrumento está enfocado más a la forma que al fondo del enfoque por competencias.

Para la evaluación por competencias se comienzan a utilizar rúbricas holísticas y se están generando espacios de autoevaluación y coevaluación con los alumnos, aunque no sucede en todas las materias.

Al transferir los aprendizajes del diplomado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, al docente le falta claridad en la redacción de la intención pedagógica al elaborar las planeaciones didácticas. Las evidencias demuestran que se sigue dando prioridad a los contenidos y a tratar de cubrir los programas.

2.1.4 Proceso de implementación del EBC en la institución.

A partir de la conclusión del diplomado, el objetivo principal del Sistema Educativo de Colegios México Nuevo es que al iniciar el ciclo escolar en agosto de 2010 se comience la implementación del modelo por competencias en las aulas. Se trata de lograr un cambio gradual desde el modelo tradicional hacia un enfoque basado en competencias. En los siguientes apartados se describen las acciones derivadas del desarrollo del diplomado que fueron compromisos asumidos por los participantes; se describe la participación de los actores implicados en el proceso; y los factores que han facilitado o dificultado dicha implementación.

2.1.4.1 Seguimiento a las acciones previstas en el diplomado.

Para comenzar a hacer patente la implementación del enfoque basado en competencias, la primera estrategia que se ha aplicado derivado de los contenidos y actividades abordadas en el diplomado, fue el diseño de un nuevo

formato de planeación de situaciones didácticas que aborda los elementos necesarios del enfoque. Cada semana los docentes entregan para su revisión y evaluación sus planeaciones y son retroalimentados por el coordinador académico.

Otra estrategia consiste en que los coordinadores académicos de inglés y español estén realizando observaciones continuas de los docentes en el aula con la finalidad de ir detectando los aspectos que no corresponden al enfoque y apoyar a los docentes que lo requieran. Se pide que cada coordinador realice un trabajo de coaching con cada docente y asesorado por el director académico. Para las observaciones se están utilizando algunos instrumentos institucionales para evaluar al docente en situaciones didácticas, evaluar sus planeaciones y el cumplimiento de los lineamientos establecidos así como la aplicación de las normas de convivencia.

En el caso de que ingresen nuevos docentes a laborar en el colegio, será tarea para el coordinador y el director el capacitarlos en el modelo y darles acompañamiento durante todo el tiempo que lo requieran. Por último, El papel de la consultoría CONRUMBO estará enfocado al apoyo de los coordinadores académicos y directores una vez al mes. Cabe señalar que CONRUMBO ya no estará trabajando directamente con el equipo de maestros. Todas las dudas, inquietudes o sugerencias son canalizadas a través del coordinador académico.

2.1.4.2 Actores implicados.

Además de los docentes, otros actores implicados en el proceso de implementar este enfoque en las aulas son los alumnos. El proceso de trasladarse de una pedagogía tradicional a un enfoque por competencias ha ocasionado resistencia por parte de un buen número de ellos. Mover a los estudiantes hacia el desarrollo de nuevas actividades ha implicado un mayor esfuerzo por parte de los docentes

y, sobre todo, ha faltado sensibilizar a los jóvenes sobre las bondades de aprender bajo esta nueva pedagogía.

2.1.4.3 Factores restrictores y facilitadores.

Cualquier cambio, por simple que sea, tiene en su esencia algo de resistencia. En el proceso que se ha seguido para la implementación del enfoque basado en competencias se han presentado una serie de factores que lo han dificultado y otros más que lo han facilitado.

Entre los factores restrictores que se han encontrado se pueden destacar los siguientes:

- **El perfil docente.** Solamente alrededor del 40% de los docentes tiene estudios profesionales relacionados con la educación. El resto son profesionistas que se han dedicado a dar clases sin tener una formación para ello.
- **Resistencia al cambio.** No todo el personal docente está de acuerdo en modificar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- **Maestros de nuevo ingreso.** Hay que formar a los docentes de nuevo ingreso bajo el nuevo modelo, pero no existe una estrategia institucional definida para llevarlo a cabo.
- **Maestros por horas.** Por las condiciones laborales de algunos docentes en el bachillerato, no todos estuvieron tomando completo el diplomado, ya que los horarios establecidos para tal fin coincidía con el trabajo que realizan en otras escuelas.
- **Falta del Modelo Institucional y el perfil del docente.** No se cuenta todavía con el modelo pedagógico institucional ni con los perfiles de desempeño docente. Esto ha propiciado que cada quién

vaya construyendo sus propias definiciones y no existe ni siquiera una definición de competencia propia del Sistema.

- **Programas oficiales.** Los programas oficiales de educación Media Superior se siguen modificando. Lo que se abordó en el diplomado al respecto a estas alturas ya no es funcional para los maestros.
- **Evaluación por competencias.** Hay un vacío a este respecto, ya que el tema se abordó de manera ligera en el diplomado y los maestros no cuentan con los elementos suficientes y claros para evaluar bajo este modelo.
- **Facilitador del diplomado.** Como era un diplomado por competencias, los docentes esperaban que el facilitador estuviera modelando el taller bajo este enfoque. El taller fue impartido de manera tradicional, provocando cierta molestia en los participantes.
- **Rol de los directores y coordinadores.** Como el diplomado lo tomaron los directores y coordinadores junto con los maestros, muchas de las dudas son comunes para todos. No se ha dado una preparación especial ni se ha formado a los directores y coordinadores en otros espacios para que cuenten con herramientas que sirvan de apoyo a los docentes.

En cuanto a los factores que han facilitado la implementación del modelo podríamos considerar los siguientes:

- **La novedad del modelo pedagógico.** Hay buena disposición de parte de varios docentes para comenzar a desempeñarse bajo este modelo y con una actitud de apertura a la retroalimentación.
- **Coaching de los coordinadores y directores a los docentes.** El trabajo de acompañamiento y seguimiento que se les está dando a los docentes sobre el manejo del nuevo enfoque ha ayudado a que poco a poco se vayan clarificando dudas y a crear un mismo lenguaje en el equipo docente.

- **Desempeño de los alumnos.** La participación de los alumnos en el aula es ya diferente. Las clases expositivas de parte de los maestros cada vez siguen siendo menos y se está dando espacio para que los alumnos desarrollen trabajos más colaborativos.
- **Asesoría de la consultoría.** Las dudas que se van teniendo en el proceso son reportadas a la consultoría para su aclaración. En este sentido, la comunicación que se ha establecido con ella ha sido eficiente.

2.1.5 Gestión directiva para la implementación del EBC.

La segunda estrategia para la implementación del EBC en el bachillerato del Colegio México Nuevo, ha quedado bajo la responsabilidad de la dirección académica como parte fundamental de su gestión. A continuación se describen las acciones más importantes realizadas:

Del proceso formativo de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los Acuerdos Secretariales y documentos referentes a la Reforma Integral de Educación Media Superior. • Revisión de planes y los programas de estudio de la Dirección General de Bachillerato. • Observación de clases y entrevistas personales con los docentes para dar acompañamiento y apoyo según sus necesidades particulares. • Jornadas pedagógicas donde se tratan temas relacionados con el EBC. • Gestionar para que los docentes participen en cursos y congresos relacionados con el EBC. • Impartir un taller sobre la evaluación por competencias. • Revisión de las planeaciones didácticas de los
---	--

	<p>docentes junto con las coordinadoras de español e inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento a las coordinadoras académicas. • Difusión entre los docentes de documentos y videos que tienen que ver con el EBC.
Del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Una reunión al inicio del ciclo escolar 2010-2011 con el alumnado para explicarles sobre los cambios que se estarían implementando tanto en la práctica docente y la forma de evaluar con este nuevo enfoque. • Cada mes se aplica una evaluación desde la dirección para tener información de los aprendizajes que en razonamiento verbal y matemático se van teniendo.
Padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> • Se han efectuado reuniones con los padres de familia donde se les ha explicado lo referente al nuevo enfoque educativo. En estas reuniones los alumnos participan compartiendo los proyectos que han venido realizando.

Ahora bien, hay una serie de aspectos que son importantes y que se deberían cubrir desde la gestión de la dirección académica del bachillerato y que por diversas situaciones no se han efectuado de manera óptima. Algunas otras que se han realizado no se les ha dado un mayor seguimiento. Entre estos aspectos podemos destacar lo siguiente:

- Una falta acompañamiento y tiempo de observación del desempeño docente en el aula.
- Falta de entrevistas personales con los docentes. Es necesario, desde la gestión, tener espacios de diálogo personal con cada docente.
- Entrevistas personales a coordinadores y prefecto de disciplina donde se retomen y reflexionen aspectos esenciales del EBC en la sección.
- Tener mayor estructura en las jornadas pedagógicas mensuales y que se aborden aspectos que tienen que ver con el EBC, el desempeño docente y

la mejora de procesos. Generalmente las reuniones son para preparar las actividades generales próximas a realizar.

- Organización de actividades lúdicas para los alumnos en los recreos y darles mayor acompañamiento.

2.1.6 Avance y perspectivas.

En los párrafos precedentes se ha elaborado un recuento de las estrategias de intervención que la institución ha empleado para la implementación del enfoque de competencias, como un componente importante de su modelo pedagógico, y que se asocian a acciones formativas y de gestión. Este recuento ha permitido identificar los esfuerzos que se han hecho en sucesivas aproximaciones a lo largo del itinerario seguido, señalando los aciertos y dificultades, y el estado actual de dicho proceso, a partir del cual se propondrán acciones de intervención, cuya fundamentación teórica se desarrollará en el siguiente capítulo.

Es importante señalar que la apropiación del enfoque en cuestión tiene que ver en gran medida, además de las acciones formativas; de los procesos de gestión que las acompañan y que permiten lograr los aterrizajes deseados en dos sentidos: tanto en las prácticas institucionales que garantizan que la estructura organizativa favorezca dicha gestión, como en la práctica docente, misma que para su análisis se ha categorizado en tres dimensiones o aspectos centrales, que serán el objeto de diagnóstico e intervención: 1) La planeación didáctica; 2) los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula con énfasis en el método de proyectos; y 3) la evaluación de aprendizajes desde el EBC.

CAPÍTULO III

3.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS ACCIONES DE INTERVENCIÓN.

El presente capítulo responde a un doble propósito: por una parte, pretende formular un acercamiento teórico conceptual en torno a la situación problema, a fin de comprender con mayor profundidad los factores que explican dicha situación y, por otro lado, fundamentar las acciones de intervención para dar respuesta a las necesidades detectadas, a fin de lograr un cambio en los elementos identificados como aspectos a mejorar.

El primer apartado describe una situación coyuntural de la mayor relevancia como lo es la Reforma Integral para la Educación Media Superior y las implicaciones que ésta tiene para la institución. El segundo apartado habla de las herramientas y habilidades de gestión que debe poseer todo director para el logro de sus planes y proyectos. El tercer y cuarto apartados contienen los aportes teórico-metodológicos que el diplomado ofrecido por la consultora CONRUMBO impartió en el bachillerato del Colegio México Nuevo en el transcurso de los años 2008-2009 y 2009-2010, mismo que debió ser el punto de partida para la implementación del Enfoque Basado en Competencias. Los últimos tres apartados abordan los aspectos sobre los que se construye el andamiaje para la intervención, como son la gestión educativa, el acompañamiento curricular, el trabajo colegiado y el enfoque de investigación-acción. Este último es la base sobre la que se cimenta el proceso formativo docente, desde un movimiento dialógico de reflexión-acción, que parte del análisis de la realidad, se ilumina desde la teoría, para regresar al contexto y tomar decisiones para la mejora.

3.1.1 El centro escolar frente a la RIEMS.

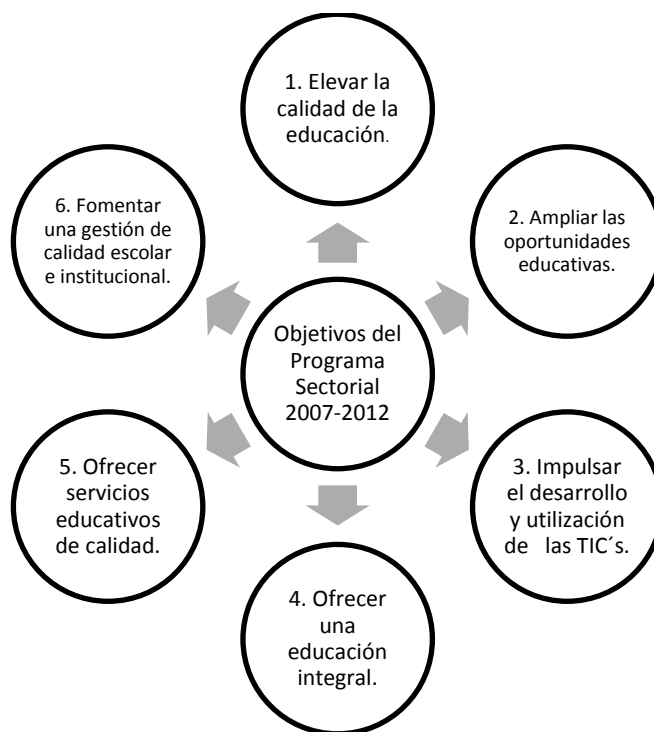
La Educación Media Superior (EMS) es un espacio educativo que le permite al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes de manera satisfactoria, ya sea para integrarse al ámbito universitario, incorporarse al mundo del trabajo en forma exitosa y tener éxito en la vida. Las necesidades que demanda la sociedad están evolucionando cada día a ritmos acelerados. Todos los cambios se suceden a velocidades inauditas, lo que sigue a pasos lentos son los procesos educativos que se ven desfasados de lo que se requiere para ser competitivo en el mundo de hoy y en el futuro. Atender e impulsar el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, habilidades afectivas, artísticas, deportivas, al tiempo que se fomentan los valores se asegura una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad en el mundo de trabajo, como parte de las finalidades de la RIEMS, según el Acuerdo Secretarial 442 (Poder Ejecutivo Federal, 2008a). Atender e impulsar la calidad educativa de las instituciones públicas y privadas implica además su supervisión, evaluación y acompañamiento.

De acuerdo a las nuevas tendencias educativas la Reforma Integral de la Educación Media Superior se ubica en un contexto de globalización en el que se hacen necesarias nuevas competencias para la vida en sus diferentes dimensiones y que exige a la educación de hoy favorecer ambientes de aprendizaje que permitan a los jóvenes desenvolverse adecuadamente en el ámbito familiar, académico, laboral, social, económico, así como en una dinámica internacional en la que las distancias se acortan cada vez más.

La reforma integral en este nivel educativo surge con el propósito de poder atender las dimensiones individual, social, cultural, económica y laboral con un enfoque de competencias. Todo esto como parte de los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que guían la transformación de la educación

desde el nivel básico hasta el nivel superior, cuyos objetivos se encuentran propuestos el Gráfico 3.1

Gráfico 3.1 Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007:11-12)



Otros de los retos que además enfrenta la educación media superior en este proceso de transformación y cambio a nivel nacional son:

- Cobertura, calidad y equidad.
- Responder a las exigencias del mundo actual.
- Atender las características propias de la población adolescente.

La Reforma Integral de EMS contempla un Marco Curricular Común para las diversas instituciones de este nivel educativo que formarían finalmente el perfil de egreso del bachiller, formado por las competencias genéricas principalmente y por las competencias disciplinares básicas.

Por la naturaleza de la incorporación de la institución a la Dirección General de Bachillerato, se ha participado en algunos de los niveles de concreción de la reforma, entre los que pueden destacar la adopción del mapa curricular común, los planes y programas de estudios oficiales y la adecuación de los aspectos concernientes a la normatividad de control escolar.

También se ha trabajado a nivel directivo, docente, administrativo y estudiantil para que las competencias constituyan la base fundamental del currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad dando respuesta, por un lado, a cubrir el perfil de egreso señalado por la EMS y, por el otro, a que los egresados desarrollen las competencias del perfil de egreso del Colegio México Nuevo.

Un instrumento fundamental que orienta la gestión del centro, es el proyecto educativo, mismo que incorpora, además de las definiciones filosóficas y valorales, formulaciones pedagógicas y didácticas. En tal sentido, el proyecto educativo es el documento que integra los principios que regulan el marco de trabajo en un centro, los objetivos que se persiguen y los medios para su desarrollo (Escamilla, 2008) Necesariamente, cualquier proyecto educativo que adopte el enfoque por competencias tendrá que ir ajustando el nuevo marco que orientará el quehacer institucional. Para tal efecto, Escamilla (2008) señala que es importante considerar la recomendación que hace el Grupo de Trabajo de Competencias Básicas de la Consejería de Educación de Cantabria (2007: 31)

[...] “la introducción de competencias básicas en el currículo implica modificaciones significativas en los procesos educativos en los centros que van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas. Al desarrollo de esos procesos educativos afectan también diversos aspectos que tienen que ver con la organización y la planificación de los centros, entre los que cabe mencionar cuestiones relativas al propio funcionamiento de los centros: la organización general de los espacios y los tiempos, las normas de régimen interno, los criterios de uso de las instalaciones, la concepción y

funcionamiento de la biblioteca escolar, las pautas para la participación del alumnado, etc.”

En el caso particular del Colegio México Nuevo, se está desarrollando un proyecto institucional bajo el EBC para definir los lineamientos del modelo educativo institucional, su misión, visión, perfiles de egreso, perfiles del desempeño docente y la concepción sobre competencias. También se pretende favorecer la interacción entre los grupos de docentes de distintas disciplinas y niveles educativos, entre docentes y padres de familia, entre el cuerpo directivo y los docentes, entre los alumnos y los docentes, etc. Parte de este proceso ha consistido en realizar jornadas de trabajo para revisar y analizar las declaraciones esenciales de la institución (misión, visión, valores, lema), los fundamentos que sostienen el modelo pedagógico, los perfiles de egreso de los estudiantes, los campos formativos y los perfiles docentes con el propósito de ir aterrizando los elementos esenciales de la RIEMS en el Sistema pero sin perder los rasgos que le confieren una identidad institucional al colegio y sus procesos.

Por otro lado, la Dirección del Sistema de Colegios México Nuevo está dando un seguimiento al desempeño de directores, coordinadores y docentes a partir del diplomado sobre el EBC que se llevó a cabo, poniéndose especial atención en la planeación de secuencias didácticas, los procesos de aprendizaje y la evaluación por competencias.

Es necesario decir que el Enfoque Basado en Competencias viene a ser como un edificio en construcción, cuyo cimiento es el fomento del aprendizaje permanente, el cual se viene desarrollando desde hace varias décadas en distintos países del mundo. Para implementar el EBC en las instituciones educativas, Escamilla (2008) recomienda llevar a cabo las siguientes acciones:

- Análisis de los programas. Delimitar en ellos el papel que juegan las competencias.

- Familiarización con los fundamentos esenciales de la educación orientada al desarrollo de competencias.
- Estudio del contexto sociocultural y familiar en el que se desarrolla la labor educativa.
- Identificación de las oportunidades y carencias formativas a la luz de las competencias.
- Intercambio y toma de acuerdos con los docentes sobre los aspectos pertinentes para implementar el EBC.
- Plasmar los acuerdos en los proyectos y programaciones tanto de ciclo como de aula.

La institución, de conformidad con sus características, su misión, visión, propósitos particulares y plataforma de valores y principios, está asumiendo la parte que puede desarrollar en torno al EBC y ajustando, desde la recuperación de la práctica docente, los elementos necesarios para que esta adecuación sea congruente a sus mismos propósitos educativos.

3.1.2 Gestión educativa para la transformación escolar.

Todos los cambios que se desean realizar al interior de una institución educativa para llegar al cumplimiento de sus objetivos tienen que ser gestionados. Mintzberg y Quinn (1993) definen la gestión como la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. La gestión es una herramienta para crecer en eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia, con la flexibilidad, madurez y apertura suficientes ante las nuevas formas de hacer que se están detonando en los sistemas escolares. Algunas de estas nuevas formas tienen que ver con el Enfoque Basado en Competencias.

La gestión educativa es el conjunto de labores realizadas por los actores que conforman una comunidad educativa (director, maestros, personal, padres de

familia y alumnos), para generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para los aprendizajes de los alumnos en congruencia con su misión y visión institucional.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (2000), define a la gestión educativa como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación. Así, se entienden como gestión educativa, las acciones desplegadas por los gestores que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Graffe (2000) señala que la gestión directiva pasa por una delegación eficaz: seleccionar el trabajo y organizarlo, identificar a la persona adecuada, motivarla y prepararla para la ejecución del trabajo, asegurándose de su plena comprensión y estimular su independencia en la ejecución y ejercer el control y la supervisión que asegure los resultados de calidad esperados.

Además de lo señalado en el párrafo anterior, es necesario considerar otras habilidades que el director deberá utilizar para el cumplimiento de sus metas y proyectos como son: el manejo de relaciones interpersonales, la toma de decisiones, el uso adecuado de los recursos, el trabajo en equipo, buena comunicación, la habilidad para generar y procesar información relevante y la solución de problemas (Azzerboni y Harf, 2003; Fernández, Álvarez y Herrero, 2002; Martínez, 2003).

Todas estas habilidades y tareas de la gestión serán de gran utilidad para la implementación de esta estrategia de intervención.

3.1.3 Referentes teóricos aportados por el diplomado.

Sin duda alguna, el diplomado en el enfoque basado en competencias realizado con los docentes del colegio México Nuevo, aportó una serie de conocimientos que ayudan a comprender muchos de los aspectos inherentes de este enfoque. Algunos de los referentes más importantes se expresan a continuación.

3.1.3.1 Sociedad del conocimiento y aprendizaje permanente.

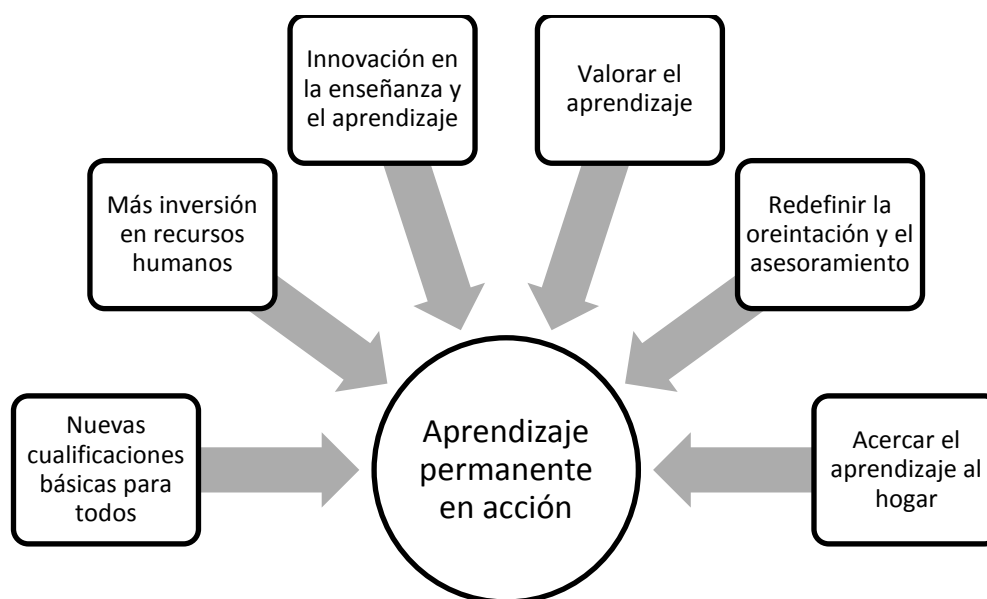
Según el Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la Comisión de las Comunidades Europeas se está generando una transición hacia la sociedad del conocimiento, cuya base económica es la creación y el intercambio de bienes y servicios inmateriales. De acuerdo con este memorándum, los protagonistas de esta nueva sociedad del conocimiento serán los ciudadanos.

La mejor manera de asumir los retos del cambio a nivel global son la educación y la formación permanente. Lo principal es la capacidad humana para generar y utilizar conocimientos de modo eficaz e inteligente, sobre una base en continua transformación. Los conocimientos, las aptitudes y los conceptos que se adquirieron en la infancia, la escuela o la universidad no van a servir para siempre, de ahí que la apuesta sea fomentar el aprendizaje permanente considerándolo como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital.

Un factor esencial en este sentido es que se desarrolle en las personas la habilidad de aprender a aprender y se le alimente de una actitud positiva hacia el aprendizaje. Se considera que la motivación individual para aprender y la variedad de las ofertas de aprendizaje son las claves fundamentales del éxito del aprendizaje permanente y esto ayudará a las personas a construir una vida satisfactoria y productiva.

Este memorándum propone seis mensajes clave para lograr el aprendizaje permanente. En el gráfico 3.2 se muestra cuáles son:

Gráfico 3.2 Aprendizaje permanente. Seis mensajes clave.



Cabe señalar que desde 1998, la UNESCO había expresado la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.

3.1.3.2 Educación basada en competencias.

El enfoque basado en competencias ha irrumpido en el mundo educativo como una propuesta eficaz para generar una educación de calidad. Este concepto de competencia ha traído consigo un problema de significado en el cual convergen diferentes elementos comunes pero sin llegar a una sola interpretación. Esto tiene que ver, además con los cambios y transformaciones que se vienen suscitando en la sociedad y, en especial, con la sociedad de la información.

Cada autor, desde su percepción, hace su aportación destacando en su definición elementos que considera pertinentes para una mejor comprensión conceptual. En la Tabla 3.1 se muestran algunas formulaciones sobre el término.

Tabla 3.1 Distintas aproximaciones al concepto de competencia.

Definiciones de competencia	Autor
La capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.	Chomsky (1985)
Las competencias son observables y se pueden juzgar a través de los desempeños al resolver una situación o problema.	Boyatzis (1982)
La competencia es saber movilizar los conocimientos para enfrentar diferentes situaciones.	Perrenoud (1999)
La competencia es una capacidad laboral, medible y observable, necesaria para realizar un trabajo.	Marelli (2000)
Ser competente es utilizar los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo.	Comisión Europea (2004)
Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad y responsabilidad según el contexto.	Tobón (2005)
La competencia es aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones diversas.	Marchesi (2006)
Ser competente es utilizar los conocimientos relevantes para solucionar situaciones y problemas.	Coll (2007)
Una competencia es un conjunto de comportamientos que permiten realizar de manera adecuada un desempeño, una actividad o una tarea.	Argudín (2005a)
La competencia es la capacidad para afrontar demandas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos,	Pérez Gómez (2007)
La competencia es un saber orientado a la acción, que se fundamenta en una integración de conocimientos y valores que permiten resolver situaciones en distintos contextos.	Escamilla (2008c)
La competencia es una capacidad adaptativa, cognitivo y conductual que se traduce en un desempeño adecuado a una demanda y en un contexto dado.	Frade (2008b)

Como se puede apreciar en las definiciones anteriores, el simple hecho de acumular conocimientos ya no será suficiente para enfrentar los retos actuales y futuros de la sociedad. Es necesario considerar nuevos enfoques, metodologías y prácticas que permitan desarrollar en los individuos otras áreas de su personalidad que le aseguren un desempeño eficiente en los diferentes roles que les toque vivir. En la mayoría de las definiciones de competencias de la tabla anterior se encuentra la combinación de cuatro elementos: a) un conocimiento, b) el desarrollo de una habilidad, c) la manifestación de una actitud y, d) una puesta en acción en un contexto determinado.

Por otra parte, en la Reforma Integral de Educación Media Superior según el Acuerdo Secretarial 444 (Poder Ejecutivo Federal, 2008b) se define a la competencia como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico y las clasifica en competencias genéricas (perfil de egreso), competencias disciplinares y competencias profesionales. Las instituciones de educación media superior incorporadas a la SEP, necesariamente tendrán que adoptar el mapa curricular común y el enfoque por competencias, ya que los programas de estudio se están reelaborando de acuerdo a los intereses de la reforma y, por otro lado, formar a los docentes en este nuevo enfoque.

Esto tiene que ver, además, con las recomendaciones que señala Argudín (2005) sobre el proceso necesario para establecer el cambio para la construcción de competencias en una institución. Según esta autora, debe iniciarse desde el análisis de la visión, misión y sello de cada institución. Es tarea también para las instituciones definir los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes y el perfil del docente que conducirá los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias según este modelo.

Es conveniente destacar que la RIEMS, en el Acuerdo 447 (Poder Ejecutivo Federal, 2008c), describe qué tipo de docente se espera en la EMS, en un perfil

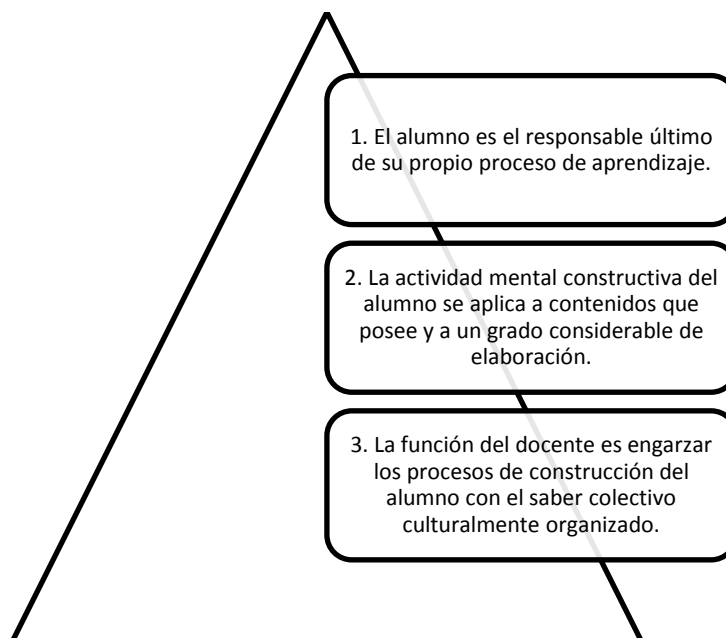
integrado por 8 competencias básicas con sus correspondientes atributos, de los cuales se enuncian a continuación sólo las competencias:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

De acuerdo con la RIEMS, el docente es el elemento clave en la transformación de la educación en el nivel medio superior. Este reto educativo requiere que afloren las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas, sociales y pedagógicas de cada uno de los docentes. Se trata de que cada estudiante, como individuo y como grupo, descubra y utilice sus potencialidades, que aprenda a ser, a hacer, a pensar y a aprender. Esto también implica una formación continua del docente que lo lleve a transformar su propia práctica educativa. Es responsabilidad del docente transformar el interior de las aulas cuya práctica sirva a la construcción de una comunidad de aprendizaje que logre impactar en la sociedad al formar en ellas sujetos competentes para la vida.

Como se ha mencionado, el EBC no tiene una definición unívoca, razón por la cual, tiene derivaciones prácticas diferentes, según el enfoque adoptado. La educación basada en competencias que el centro escolar ha incorporado, en consonancia con la RIEMS es el enfoque constructivista, mismo que se apoya en tres ideas fundamentales señaladas en el gráfico 3.3 (Coll, 1990).

Gráfico 3.3 Ideas centrales del enfoque constructivista



Algunos de los principios clave de la concepción constructivista del aprendizaje son fundamentales para el desarrollo de competencias. Para este enfoque, el aprendizaje tiene como punto de partida los conocimientos previos y se facilita gracias a la mediación e interacción con los otros. Díaz Barriga (1998) hace referencia a Ausubel al expresar que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que él posee en su estructura cognitiva y que además, hay que establecer una serie de condiciones en el aula que permitan el logro de aprendizajes significativos.

Las condiciones son que la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la

motivación y actitud de éste por aprender, así como la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. En este sentido, los docentes tienen la necesidad de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios efectivos de aplicación en clase. También destacar la importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas de los alumnos.

3.1.4 Referentes metodológicos aportados por el diplomado.

En los apartados siguientes se abordan las derivaciones metodológicas del Enfoque Basado en Competencias y que han ayudado a sustentar las acciones de intervención para la implantación de dicho enfoque, a partir de una didáctica coherente con los planteamientos formulados. La didáctica inspirada en el EBC está centrada en el aprendizaje toda vez que el alumno es responsable de ir construyendo su propio conocimiento, bajo la guía del docente que en este enfoque adquiere más un carácter de facilitador. Algunas tareas que el docente debe asumir para el logro de aprendizajes significativos serían:

- Reflexionar cómo logrará que los alumnos participen activamente en su aprendizaje.
- Planear las actividades que desarrollará tanto el docente como el alumno.
- Impulsar el trabajo colaborativo o en equipo.
- Promover tareas que incentiven el interés y la participación activa del alumno.
- Elaborar material de apoyo para la conducción del grupo.
- Aplicar una evaluación sistemática y continua.
- Trabajar en coordinación con otros docentes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque basado en competencias requiere de los docentes el uso de un método, de estrategias de aprendizaje, de estrategias para la enseñanza y una manera adecuada de evaluar los aprendizajes. El enfoque basado en el aprendizaje por competencias se preocupa porque el estudiante logre la independencia del docente, ya que propone que el responsable del aprendizaje sea el alumno.

El maestro como mediador tiene que contar con estrategias de aprendizaje, lo cual supone que el fin último es lograr la toma de decisiones de lo que tiene que aprender el estudiante, posibilitando con esto alcanzar su autonomía. Se trata de equilibrar dentro del aula, la teoría con la práctica, bajo los principios de saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Es probable que el enfoque por competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra integrar de manera real en la tarea docente la generación de ambientes de aprendizaje escolares (Díaz Barriga, 2006) que promuevan actitudes abiertas, de disposición que los lleve al desarrollo de las competencias en los alumnos.

El reto del enfoque por competencias en la educación es enorme, cada institución necesita clarificar su propia propuesta pero además, cada docente deberá prever y especificar con claridad las diferentes estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, así como considerar los ambientes de aprendizaje y vincularlos con el contexto en que se desenvuelven los estudiantes.

3.1.4.1 La planeación didáctica.

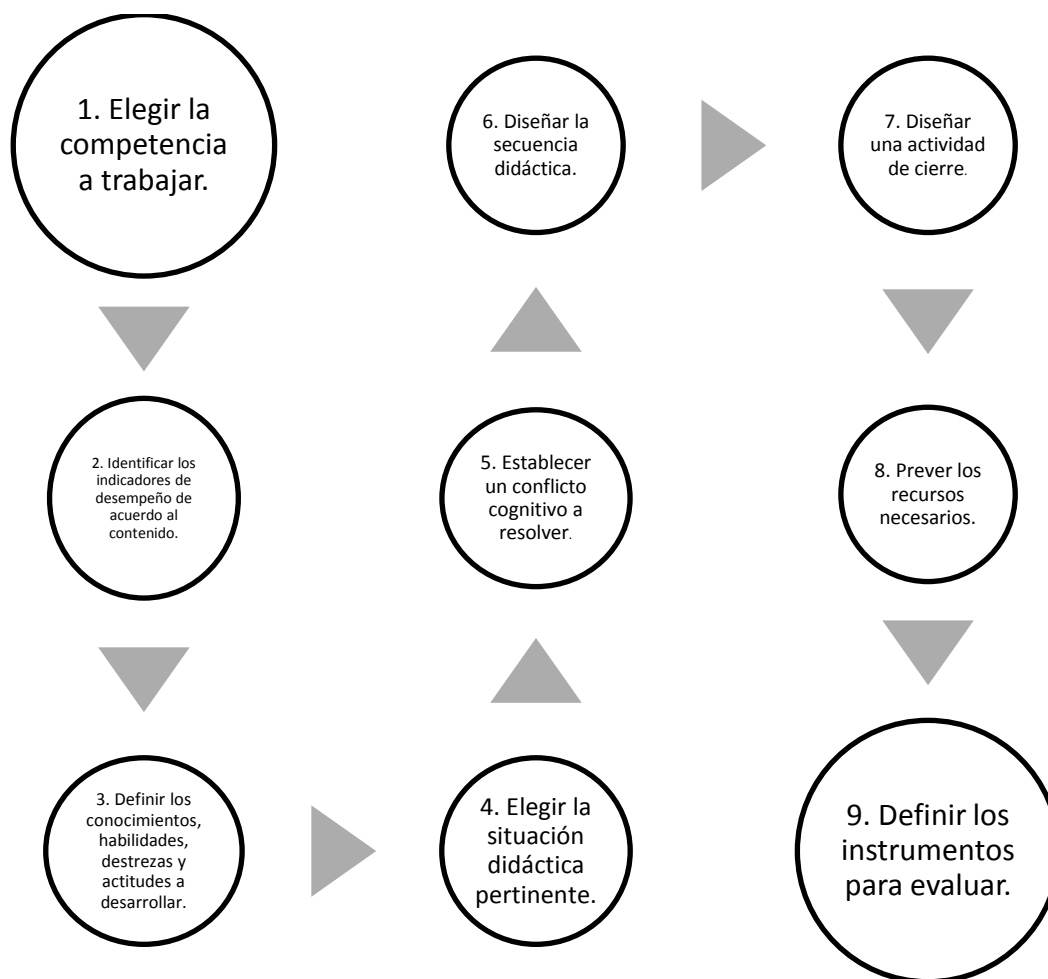
En las tendencias actuales de la enseñanza, los enfoques y modelos educativos diversifican y posibilitan una mayor planeación en las estructuras didácticas de un contenido o una asignatura. Hoy las formas de interacción, la promoción de conocimientos, los recursos o medios didácticos, el trabajo colaborativo, abren horizontes ventajosos para organizar ambientes de aprendizaje flexibles y eficaces en las acciones educadoras.

La planeación didáctica es la parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del docente y responder en el cómo implementar dicha propuesta. Es un proceso que permite organizar de manera sistemática, adecuada, coherente y pertinente, todos los elementos de la actividad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La planeación, si bien es un conjunto de supuestos básicos que pretenden guiar la acción educativa, se detona en el aula y se reformula de manera permanente (Cázares, 2007). De acuerdo con el enfoque por competencias, la planeación es un ejercicio de reflexión en un primer momento, que considera todos los elementos objetivos para diseñar situaciones didácticas que desarrollen las competencias clave en los alumnos. Planear es diseñar escenarios de aprendizaje relacionados con el contexto de los alumnos y que los conduzca a desarrollar su propio desempeño.

Frade (2008) recomienda que para planear el trabajo docente por competencias pueden seguirse los pasos señalados en el Gráfico 3.5, independientemente de los instrumentos utilizados por los docentes al elaborar su planeación.

Gráfico 3.5 Pasos para planear el trabajo docente.



Para la Reforma Integral de Educación Media Superior, la planeación didáctica es el nivel más detallado de enseñanza, de ahí que proponga una descripción de los acontecimientos momento a momento y sugiera el diseño de formatos para ello como se muestra en la Tabla 3.2. Dentro de la labor docente, la planeación se conforma a partir de todas las pequeñas decisiones que se toman respecto a qué hacer o qué usar, o qué no hacer o no utilizar en clase para el logro de las unidades de competencia y con ello promover el desarrollo de las competencias educativas.

Tabla 3.2 Elementos a considerar en la planeación didáctica según la RIEMS.

Resultados de aprendizaje	La organización del trabajo en aula surge del análisis de los propósitos educativos establecidos en los programas de estudio. En este caso, a partir de los resultados de aprendizaje identificados en las unidades de competencia.
Saberes involucrados	Para el logro del resultado de aprendizaje o unidad de competencia, es necesario identificar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados para el desarrollo de la competencia genérica, disciplinaria o profesional.
Secuencias didácticas	Tienen la intención de provocar y dirigir una serie de actividades para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos, en este caso para el logro del desarrollo de competencias. Las secuencias se organizarán en tres momentos: <ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Cierre
Materiales y recursos	Son todos aquellos medios adicionales que auxilian el proceso de aprendizaje dentro y fuera de un salón de clase, conforme a los objetivos. Requieren de un conocimiento sobre su impacto y del manejo de éstos por parte del docente.
Evaluación del aprendizaje	Las actividades y problemas planteados en la evaluación deben ser lo más reales posibles, y de ser posible implicar una curiosidad o reto. Se evalúan los desempeños en contextos reales.

Camacho (2007), expresa que la planeación educativa empieza cuando el docente, antes de iniciar el ciclo escolar, comienza a revisar el plan de estudios, las áreas de conocimiento, las asignaturas con sus programas de estudio y las organiza de acuerdo a un cronograma con sus respectivo plan de clase.

La planeación es una tarea que parte del conocimiento que tiene el maestro de sus alumnos, de los contenidos que pretende enseñar, del marco institucional y de sus propias características como docente. Esta tarea busca proporcionar a los estudiantes un espacio adecuado para construir su propio conocimiento, en función de las características personales principales que muestran los alumnos.

Implica un dinamismo y una flexibilidad que vaya a la par de las transformaciones tanto del medio como de los propios alumnos.

Uno de los ejes centrales del diplomado fue que los docentes pudieran desarrollar situaciones didácticas según los nuevos formatos de planeación. La propuesta institucional para el diseño de una situación didáctica, producto del diplomado y de la participación de los docentes, consta de los once pasos que a continuación se describen:

1. Se establece la intención pedagógica de la situación didáctica-problema del contexto, de los alumnos, a resolver.
2. Se determinan la(s) competencia(s) para la vida o genéricas. Se redactan los atributos.
3. Se determinan (redactan) las competencias disciplinares o específicas del campo formativo.
4. Se relaciona con algún rasgo del perfil de egreso CMN o del programa oficial.
5. Se determinan los indicadores o criterios para evaluar el nivel de logro de la competencia.
6. Se definen las evidencias: productos o actuaciones observables.
7. Se definen los componentes que se requieren para desarrollar esa competencia (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir).
8. Se diseña la secuencia de actividades de aprendizaje para dinamizar la competencia (inicio, desarrollo y cierre).
9. Se definen los materiales y recursos para trabajar.
10. Se diseñan los instrumentos de evaluación (registro de observación, listas de cotejo, rúbricas, matrices de aprendizaje) y se establecen los niveles de desempeño a evaluar.
11. Se define la actividad autónoma del alumno (tarea).

Contar con estos elementos ha generado mayor unidad al estilo pedagógico del colegio, aunque en la práctica todavía existen algunos detalles que no han quedado del todo claros y provocan incertidumbre en el equipo docente porque no saben si lo que están haciendo está bien o está mal.

3.1.4.2 El método de proyectos.

Una de las temáticas centrales del diplomado fue el método de proyectos. La Consultoría CONRUMBO la propuso como una de las herramientas más eficaces para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Enfoque Basado en Competencias. A continuación se desarrollan los conceptos y nociones teóricas más importantes así como sus derivaciones metodológicas y prácticas.

Trabajar por proyectos es planear actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral de los alumnos. Constituye una organización de actividades en torno a un problema, una pregunta, una actividad concreta que integra los diferentes intereses de los alumnos. De acuerdo con Díaz Barriga (2006:35)

“Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad. Hay que enfatizar que la realización de un proyecto lleva implícita una visión sistémica, multidimensional o ecológica de un problema o situación determinados, y esto se traduce en importantes aprendizajes para el alumno.”

En el método de proyectos se realizan diferentes acciones que se generan, organizan y desarrollan de manera articulada. Utilizar el método de proyectos como una estrategia de enseñanza-aprendizaje implica que se pongan en juego los conocimientos y otras habilidades para solucionar una situación pero además,

requiere que los alumnos y docentes planeen los pasos a seguir y determinen tareas para lograr concretar un proyecto.

Perrenoud (2000) describe lo que él llama *estrategia de proyectos* mediante un conjunto de características que ayudan a orientar esta metodología:

- El proyecto es una estrategia colectiva del grupo: ciertamente, conducida por el profesor, pero que el alumno propone, a fin de responder a sus inquietudes, necesidades y expectativas.
- Se orienta a la producción de evidencias concretas (en el sentido amplio: texto periódico, exposición, experiencia científica, baile, producción manual, encuesta, creación artística o artesanal, fiesta, manifestación deportiva, concurso, etc.).
- Implica un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses.
- Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (diseñar, planear, implementar, etc.), así como las habilidades para la cooperación.
- Favorece aprendizajes identificables incluidos en el programa de una o más disciplinas (matemáticas, biología, música, geografía, etc.).

Un proyecto enfrenta problemas auténticos, que no son ejercicios escolares rutinarios sino verdaderos problemas por resolver y conduce a la adquisición de competencias. La competencia es un saber hacer reflexivo que moviliza un conjunto de capacidades para la resolución de problemas en contextos situados. Lamentablemente en la escuela con frecuencia no se trabaja en la transferencia ni en la movilización de saberes y los alumnos acumulan información que sirve para aprobar exámenes, pero que no consiguen trasladar estos conocimientos para la solución de situaciones reales y complejas. A continuación se sintetizan los beneficios que Perrenoud (2000) identifica así como los objetivos que persigue el

enfoque de enseñanza mediante proyectos, contemplando su aplicación tanto en el aula como en el contexto.

Beneficios:

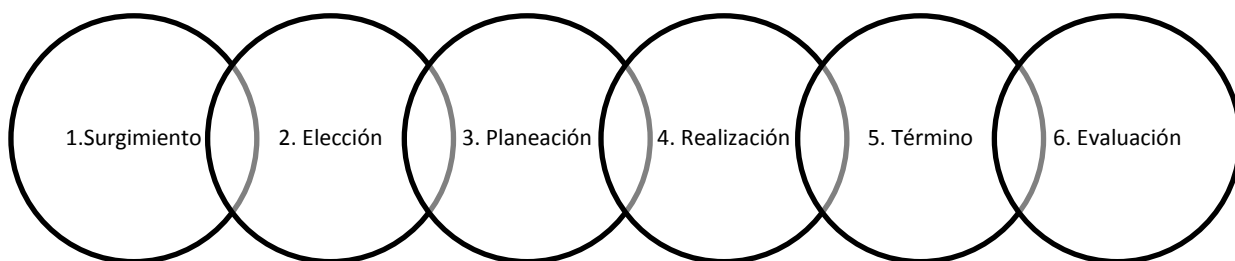
- Implicar a un grupo en una experiencia “auténtica”, fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica, y lograr nuevos saberes.
- Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y aprendizajes.

Objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes y de procedimientos, construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”.
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino con nuevos aprendizajes, que deben lograrse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar adquisiciones y carencias en una perspectiva de auto-evaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de empowerment, de la toma de poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

En el gráfico 3.6 se muestran los pasos que conforman un proyecto y que fueron manejados en el diplomado impartido por la Consultoría CONRUMBO.

Gráfico 3.5 Etapas del proyecto.



3.1.4.3 Evaluación de aprendizaje por competencias.

Una de las principales críticas posibles a la educación es el desfase entre la evaluación y la enseñanza, es decir, enseñar una cosa y evaluar otra. Un riesgo en el planteamiento de la enseñanza por competencias es que el docente emplee un estilo de mediación constructivista, congruente con dicho enfoque, pero no evalúe los aprendizajes esperados en términos de razonamiento, rigurosidad en la investigación, creatividad, trabajo en equipo, etc. (Díaz Barriga, 2006). En tal sentido, la evaluación por competencias está centrada en desempeños que los estudiantes deben demostrar: destaca la importancia de la aplicación de conocimientos, habilidades en el contexto de una situación real.

La evaluación de competencias, señalan García, Pimienta y Tobón (2010:116)

“... es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. La retroalimentación es la esencia de la evaluación y es necesario que se brinde en forma oportuna y con asertividad.”

García, Pimienta y Tobón (2010) proponen un conjunto de características y principios de la evaluación por competencias, mismos que sintéticamente se describen a continuación, dada la relevancia que éstos tienen para el acompañamiento de los docentes en el proceso de intervención:

1. Se basa en actividades y problemas del contexto, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación, sean pruebas escritas, pruebas de desempeño, ensayos, escenificaciones, etc.
2. Es un proceso dinámico y multidimensional que implica considerar diversos factores que inciden en el aprendizaje, tales como los conocimientos previos, la competencia evaluada, las metas del alumno y el contexto, entre otros.
3. Toma en cuenta tanto el proceso del aprendizaje, como las evidencias o productos, como resultado del mismo.
4. La retroalimentación se realiza de acuerdo al nivel de dominio alcanzado en el desarrollo de la competencia y no sólo cuantitativamente.
5. Se trata de favorecer el proyecto ético de vida, donde se incluyen necesidades personales, principios valorales, así como las metas de los estudiantes.
6. Se busca que la valoración del aprendizaje sea un proceso intersubjetivo, en tanto que se basa en criterios consensuados, así como un proceso intrasubjetivo, donde entra en juego la responsabilidad en el autoanálisis de la práctica.
7. Se reconocen las potencialidades, las inteligencias múltiples y las *zonas de desarrollo próximo* de cada estudiante.
8. La evaluación de las competencias evalúa no sólo al estudiante, sino que proporciona información para la toma de decisiones sobre la eficacia de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor.

Además de las características arriba mencionadas, hay un conjunto de principios que ayudan a ordenar sistemáticamente las acciones de evaluación desde el enfoque por competencias:

Principio 1. La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad. Independientemente del fin que persiga la evaluación (diagnóstica, formativa, para promoción o certificación) o del contexto donde se lleve a cabo, el propósito central es valorar cómo se desempeña la persona frente a una actividad o problema y cómo puede mejorar.

Principio 2. La evaluación se realiza tomando en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo, en cualquiera de los niveles y modalidades de la educación en que se ubique al estudiante. Esto significa que debe llevarse a cabo mediante estrategias que tengan pertinencia, para que haya un mayor grado de implicación por parte del mismo.

Principio 3. La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño. Se privilegia el desempeño del estudiante ante actividades reales o simuladas propias del contexto, no sólo ante actividades enfocadas en contenidos académicos. De ahí la necesidad de utilizar estrategias que incluyan las distintas dimensiones del aprendizaje.

Principio 4. La evaluación es también para el docente y la misma administración institucional. Cuando se evalúa a los estudiantes, la información obtenida no sólo es retroalimentación para ellos, sino también para los docentes y la administración de la institución, lo que permite determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan formativo están favoreciendo el desarrollo de las competencias, en los estudiantes.

Principio 5. La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cualitativo y lo cuantitativo. Es una evaluación cualicuantitativa, ya que se parte de

criterios de evaluación y evidencias para llegar al establecimiento de niveles de desarrollo e idoneidad en las competencias.

Principio 6. Participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración. El éxito de los procesos de evaluación por competencias depende del grado en que los estudiantes los asuman como justos y válidos. De ahí la importancia de crear espacios para discutir con ellos la importancia de la valoración, sus tipos y estrategias, buscando que expongan sugerencias y comentarios con el fin de implementar o mejorar dicho proceso dentro de un curso determinado, teniendo como referencias las competencias a desarrollar, con sus respectivos criterios, saberes, rangos y evidencias.

Principio 7. La evaluación debe acompañar todo proceso formativo. Todo proceso formativo debe tomar en cuenta la evaluación, con el fin de determinar los logros en los aprendizajes y los aspectos a mejorar, así como el grado de calidad y pertinencia de las actividades realizadas. La evaluación de competencias no se puede concebir como un ente independiente del proceso formativo, sino como un componente clave de éste, sin el cual el aprendizaje no sería posible.

Además de los rasgos y principios señalados, es conveniente considerar que la evaluación desde el enfoque de competencias toma en cuenta tres dimensiones clave: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La autoevaluación es realizada por el estudiante mismo con pautas entregadas por el profesor mediador tomando en cuenta la naturaleza de las competencias que se pretende evaluar; la coevaluación consiste en un proceso por medio del cual los compañeros se evalúan entre sí teniendo como base ciertos criterios y propiedades de calidad para cada resultado de aprendizaje; y la heteroevaluación, proceso conducido por el docente, a través del cual éste elabora un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar; tiene como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y evidencias específicas.

3.1.5 El acompañamiento curricular.

El acompañamiento curricular, cuyo desarrollo conceptual se describe en los siguientes párrafos, es una de las líneas de intervención que se deriva de la estrategia general para la implementación del Enfoque Basado en Competencias. Este enfoque implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos y aplicarlo es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes (Tobón, 2006).

Para efectos de fundamentar la estrategia de intervención se entiende el acompañamiento curricular como las formas organizativas que la institución adopta para dar acompañamiento al docente en las distintas áreas de su desempeño tales como planeación didáctica, la generación de ambientes de aprendizaje basadas en el respeto y la sana convivencia, la evaluación de aprendizajes, el seguimiento a los alumnos y la interacción y colaboración con sus pares. A diferencia de otros espacios formativos tales como cursos, seminarios o talleres el acompañamiento curricular trata de propiciar la transformación de la práctica docente a partir de su propio deseo de cambio (Ventura 2008).

El acompañamiento curricular se basa en el intercambio de experiencias en un ambiente de aprendizaje pertinente al entorno institucional. Genera y fortalece una cultura de revisión de la práctica pedagógica orientada hacia la mejora continua. Este proceso de intercambio se produce a través del diálogo tomando como punto de partida la observación y evaluación del desempeño docente en el aula. Al respecto señala Bolívar (2002: 49) que éste debe ser “Un proceso continuo de aprendizaje, dando lugar a cambios en la acción profesional del profesor, a través de cómo dan sentido a sus experiencias, y cómo éstas influyen en sus prácticas diarias”.

En este proceso de acompañamiento, el docente asume su práctica como un espacio de indagación donde problematiza su ser y quehacer pedagógico con

la finalidad de mejorar su práctica profesional en beneficio de sus alumnos. Algunas de las condiciones establecidas en la institución para el acompañamiento curricular tienen que ver con la planeación didáctica, el desempeño en el aula y las estrategias utilizadas para evaluar a los alumnos. Es tarea fundamental de la dirección académica y de las coordinadoras que en el ejercicio docente se hagan evidentes los siguientes indicadores:

- a) En las planeaciones didácticas las situaciones problemas deben partir de la vida cotidiana y cercana a los alumnos.
- b) Realicen los alumnos proyectos interdisciplinarios.
- c) Evalúen con base en evidencias de aprendizaje utilizando diferentes instrumentos.
- d) Favorecen con la práctica docente la adquisición y construcción de las competencias de los alumnos.
- e) Se utilicen diferentes alternativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el estudio de casos, proyectos, investigaciones, debates, coloquios, plástica, etc.

Junto con lo anterior, hay un acompañamiento a manera de entrevista quincenal a cada uno de los docentes con el propósito de retroalimentar su práctica y brindarle apoyo en sus áreas de oportunidad. Este acompañamiento lo realiza la coordinación académica tomando en cuenta las observaciones del desempeño de los docentes realizadas por la dirección académica.

3.1.6 El trabajo colegiado.

Una de las estrategias fundamentales para que los cambios se puedan dar en las instituciones educativas es el trabajo colegiado. Este proceso se ha constituido como una de las líneas centrales de la estrategia de intervención para la

implementación del Enfoque Basado en Competencias en el bachillerato del Colegio México Nuevo. El trabajo colegiado es definido por la Dirección General de Bachillerato como el espacio en el que se reúnen los actores del proceso pedagógico para reflexionar sobre la propia práctica y compartir experiencias (DGB/DCA 2007).

El trabajo colegiado es una estrategia que se ha venido impulsando desde principios de los noventa como parte de la política educativa; se pretende que las escuelas transiten de una cultura individualista a una colaborativa.

El trabajo colegiado es un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones, entre los docentes y directivos, en la búsqueda de la mejora institucional (Fierro Evans, 1998). Es importante la participación y la apertura de los docentes para que se puedan cumplir los propósitos al efectuarse trabajos de colegiado y se puedan solucionar situaciones que se presenten en la escuela, se mejore la práctica docente y los procesos de gestión escolar o institucional.

Para poder establecer el trabajo colegiado, se debe tener claridad en los propósitos, provocar un clima de trabajo adecuado y participativo y establecer reglas claras. Si bien es cierto que aparece como parte fundamental de la mejora de la calidad de la educación; requiere de condiciones institucionales y de la disposición de los docentes para que pueda llevarse a cabo.

Para la Subsecretaría de Educación Media Superior, el trabajo colegiado es una estrategia de consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre los profesores de una institución educativa y está fundamentado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, y en el quehacer educativo centrado en el estudiante basado en el desarrollo de competencias.

Lo que pretende el trabajo colegiado (DGB/DCA 2007) es:

- Promover y fomentar la participación del total de los docentes en las sesiones de trabajo colegiado.
- Aumentar la eficiencia de los grupos de trabajo colegiado y posibilitar el análisis, la reflexión y el intercambio académico, sobre la práctica docente.
- Constituir al trabajo colegiado como espacio para la realización de investigación y propuestas pedagógicas que permitan fortalecer el proceso educativo.

En la medida en que los docentes gestionen, estructuren, socialicen su trabajo y realicen la planeación académica en grupos colegiados, este carácter dinámico se verá reflejado positivamente en el proceso educativo y formativo de los alumnos.

Existen varias maneras de organizar el trabajo colegiado, puede ser por campos disciplinarios, materias, capacitaciones para el trabajo, actividades para escolares, etc. Independiente de la forma de organización, la finalidad del trabajo colegiado será la de establecer y organizar actividades conjuntas en beneficio de los alumnos y la institución con el fin de evitar la fragmentación laboral del trabajo docente y que todos los esfuerzos sean en vano.

3.1.7 La investigación-acción.

El procedimiento metodológico que sustenta las acciones de intervención para la implementación del enfoque basado en competencias en el bachillerato ha sido el de la investigación-acción. No se trata de una estrategia aislada, sino de un enfoque que fundamenta e inspira dicho procedimiento. Este enfoque es concreto, a la vez que integra la docencia-praxis-investigación y aplica los resultados a la práctica educativa de manera inmediata.

La investigación-acción es un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional y está orientado a la transformación y al cambio. Su propósito es crear un ambiente de cambio, de transformación y de mejora de las prácticas educativas. Es una metodología de investigación educativa orientada a la mejora de la práctica de la educación, y que tiene como propósito básico y esencial el cambio (Pérez Serrano, 2009).

La investigación-acción aporta una vía de reflexión sistemática sobre la acción a la vez que facilita un procedimiento para clarificar y definir hacia dónde se camina y facilitar el perfeccionamiento de las personas y de los grupos con los que trabajan. Su principal riqueza es la sistematización y mejora de la realidad concreta en la que cada uno trabaja, ya que se ocupa de problemas que sienten y experimentan los propios protagonistas al llevar a cabo su trabajo.

En palabras de Suárez (2002:42) la investigación acción “es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada.” De acuerdo con la autora, cuatro preguntas clave pueden ayudar a describir este enfoque: qué se investiga, quien, cómo y para qué.

El qué. El objeto de la investigación acción es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata por tanto de una situación problemática, o susceptible de ser mejorada. No se trata de problemas teóricos ni asuntos de interés exclusivo para los académicos o expertos; aunque puede haber coincidencia, es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido por los profesores.

El quién. No son los académicos o investigadores los protagonistas del proceso de indagación, sino las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio. El docente se convierte de “objeto” en “agente” de estudio. En la

investigación acción pueden participar expertos como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles; sí lo son en cambio, los implicados.

El cómo. La investigación-acción tiene predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variadas, procedentes de fuentes y perspectivas diversas. Todo lo que ayude a mejorar una situación, puede ser de utilidad. Registros anecdóticos, notas de campo, observaciones, registros de audio, video y fotografía, entrevistas y cuestionarios, entre otros. Además, como más adelante se explica, la investigación-acción se estructura en ciclos de investigación en espiral, contando cada ciclo con cuatro momentos clave: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

El para qué. La finalidad última de la investigación acción es mejorar la práctica, al mismo tiempo que se mejora la comprensión de la misma y los contextos en que se realiza: se pretende mejorar acciones, ideas y contextos, lo cual es el marco idóneo que tiende un puente entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. Claro está que cualquier tipo de cambio no se justifica por sí mismo, puesto que todo el proceso de la investigación acción debe ser congruente con los valores educativos que se defienden, analizando siempre a quienes beneficia y a quienes perjudica, atentos a los efectos colaterales no previstos. En definitiva, los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera, deben ser coherentes con las metas de la educación y la filosofía institucional.

Entre los rasgos más significativos que caracterizan a la investigación-acción se destacan los siguientes:

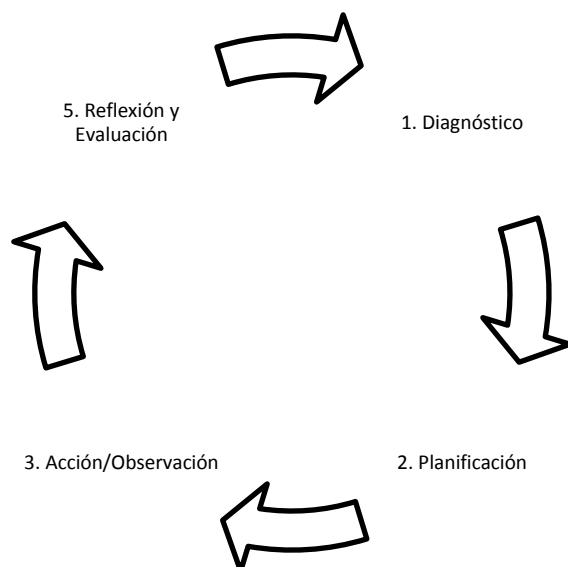
1. La investigación-acción implica colaboración, transformación y mejora de una realidad social.
2. Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos de personas que se implican en un proceso de transformación.

3. La investigación-acción es participativa.
4. Se orienta a la mejora de la acción educativa. Reconoce que los fenómenos educativos están siempre interrelacionados y siempre son susceptibles de mejora.
5. La investigación-acción se concibe de un modo amplio y flexible.
6. La investigación-acción aporta un nuevo tipo de investigador que intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiando y mejorando las prácticas educativas.
7. La investigación-acción parte de la práctica. Se construye desde la realidad educativa

La investigación–acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización (Gráfico 3.6).

Según Rincón y Rincón (2000), el planteamiento de un proceso de mejora en la educación suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en grupos de revisión y mejora y revisiones sucesivas.

Gráfico 3.6 Proceso de investigación-acción



El presente capítulo ha recuperado las nociones teóricas y conceptuales que han permitido iluminar los factores implicados en la situación problema, a la que se intenta dar respuesta mediante la intervención que se describirá en el siguiente capítulo. Como es posible apreciar, estas formulaciones han sido tomadas en su mayoría del diplomado impartido por la consultora CONRUMBO y complementadas con otros elementos y aportes tomados de la literatura sobre la RIEMS, puesto que el propósito central de la intervención es implantar el enfoque basado en competencias en la institución.

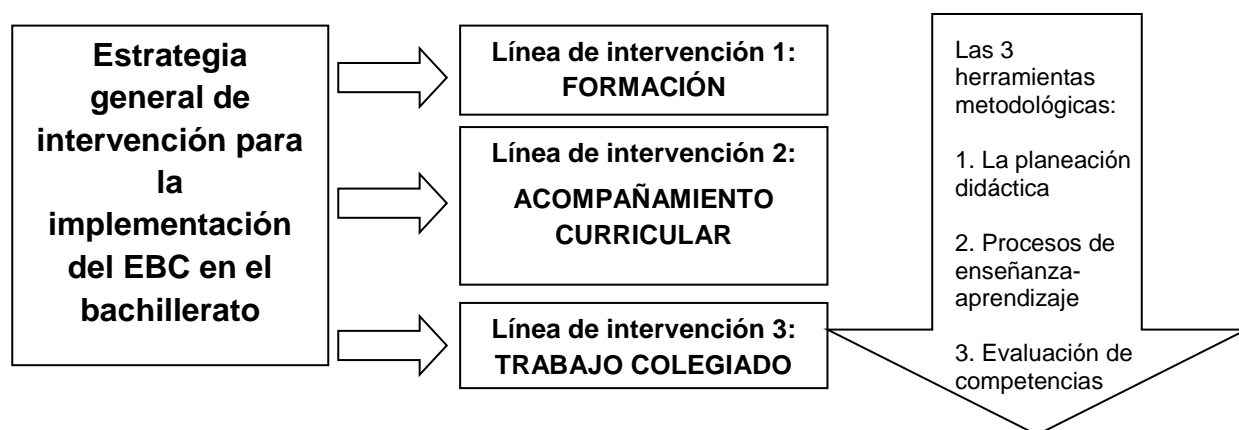
CAPÍTULO IV

4.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El propósito de este capítulo es describir la propuesta de intervención, cuyo objetivo es fortalecer la implementación del Enfoque Basado en Competencias en la institución mediante una estrategia que permita mejorar los aspectos identificados en el recuento de las acciones emprendidas descrito en el capítulo II con respecto a tres herramientas metodológicas del proceso educativo: la planeación didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en el método de proyectos y la evaluación de aprendizajes por competencias.

En este capítulo se aborda primeramente una breve recuperación del recuento de las acciones realizadas en el capítulo II haciendo un balance sobre fortalezas y aspectos de mejora de las tres herramientas metodológicas mencionadas (Tabla 4.1); posteriormente se describe la estrategia general de intervención y las tres líneas o vertientes que la componen; luego se explican el objetivo y características de la intervención; la implementación de la misma y, finalmente, se detalla la calendarización de las acciones, con sus propósitos y actividades. La estrategia general de intervención se expresa mediante el Gráfico 4.1 en dónde se observan las líneas que se derivan de la misma y las tres herramientas metodológicas que se manejan transversalmente.

Gráfico 4.1 Estrategia general de intervención



4.1.1 Aproximación a la situación problema.

De acuerdo con el balance del capítulo II y tomando en cuenta los procesos internos en el acompañamiento docente que se han realizado desde la gestión directiva, las coordinaciones académicas y la Consultoría CONRUMBO, ubicamos en cada uno de los aspectos que son objeto de esta intervención, las fortalezas y los aspectos a mejorar, con referencia a la Planeación didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el método de proyectos y la evaluación de aprendizajes por competencias.

Tabla 4.1 Fortalezas y áreas de mejora a partir del trabajo de la consultoría.

Planeación didáctica	
Fortalezas	Aspectos a mejorar
<ul style="list-style-type: none"> • Existe un dominio de las materias por parte de los docentes. • Usan e identifican los términos del EBC. • Hay congruencia entre lo que planean los docentes y lo que sucede en clase. • Describen en las planeaciones los momentos de inicio-desarrollo-cierre de una clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción correcta de la intención pedagógica, que esté más alineada al perfil de egreso y no a los contenidos. • Redacción del detonante (<i>lo que</i> desencadena una situación, un proceso o un acontecimiento) en la planeación más acorde al propósito de la sesión. • Elaboración de planeaciones utilizando el método de proyectos. • Aplicación de los saberes (conocer-hacer-ser y convivir) con mayor claridad.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (método de proyectos)	
Fortalezas	Aspectos a mejorar
<ul style="list-style-type: none"> • Disposición de los docentes de apropiarse de la metodología en el EBC. • Realización de pequeños proyectos a nivel interno, combinando 2 asignaturas de un grado, cuyo propósito es abordar una problemática escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del método de proyectos. • Conocimiento de la metodología para el trabajo colaborativo. • Generación de momentos para la planeación entre docentes para abordar proyectos interdisciplinarios. • Alejamiento del método expositivo por parte de los docentes y mayor utilización del método participativo. • Proyección social de los proyectos académicos.

Evaluación por competencias	
Fortalezas	Aspectos a mejorar
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración por algunos docentes de rúbricas y listas de cotejo. • Aplicación de autoevaluaciones, coevaluaciones y evaluaciones directas. • Utilización de portafolios de evidencias para evaluar alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unificación de criterios entre los docentes para evaluar alumnos. • Evaluación de los alumnos incluyendo otras estrategias y no únicamente con el examen de conocimientos.

Los aspectos señalados en la tabla anterior son producto de la revisión realizada en el capítulo II, en donde se describe el proceso de intervención realizado por la empresa CONRUMBO en conjunto con el equipo directivo del bachillerato. Para solventar la problemática y necesidades detectadas, se establecieron 3 líneas de intervención como parte de una misma estrategia. La primera línea de intervención consiste en el diseño e implementación de un proceso formativo a través de sesiones de taller.

La segunda línea de intervención está enfocada al acompañamiento curricular, mismo que ha sido conducido por los coordinadores y la dirección académica, a través de estrategias para dar seguimiento al conocimiento y uso de las herramientas metodológicas ya señaladas. La información recogida a través de los procesos de acompañamiento servirá para la retroalimentación a los docentes a fin de que elaboren sus planes de mejora.

La tercera línea de intervención tiene como objetivo la instalación del colegiado, por medio del cual se realizará un proceso de reflexión y análisis a fin de reforzar tanto el proceso formativo, como el acompañamiento curricular con miras a desarrollar actividades que ayuden a fortalecer la vida académica del bachillerato.

4.1.2 Descripción de la estrategia de intervención.

Durante el proceso de formación y capacitación se abordaron aspectos conceptuales fundamentales acerca de las tres herramientas metodológicas que serán parte de la estrategia general de intervención. Los aspectos conceptuales se muestran en la Tabla 4.2 y señalan los contenidos que se abordarán a través de la línea 1, referente a Formación, ya que en el desempeño docente se ha podido observar que son áreas que les representan mayor dificultad y no existe un lenguaje común al referirse a estos aspectos.

Tabla 4.2 Herramientas metodológicas del Enfoque Basado en Competencias

Planeación didáctica	Procesos de enseñanza-aprendizaje	Evaluación de competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que integran una planeación didáctica. • La intención pedagógica y la secuencia didáctica. • Diseño de una situación didáctica en el EBC, 	<ul style="list-style-type: none"> • La didáctica centrada en el aprendizaje. • Los procesos de enseñanza-aprendizaje según el EBC. • Estrategias de enseñanza-aprendizaje centrada en el método de proyectos. • Los proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los aprendizajes. • La evaluación de competencias como proceso de valoración. • Metodología general de evaluación de las competencias. • Estrategias y técnicas para la evaluación de aprendizaje por competencias: el portafolio, las rúbricas, listas de cotejo.

Cada uno de estos elementos ha sido retomado en las sesiones de taller con los docentes y el equipo directivo. En estos espacios de trabajo se pretende evaluar y mejorar los formatos de planeación didáctica que se utilizan en el bachillerato, unificar criterios para la evaluación de competencias y establecer acuerdos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que evidencien el enfoque basado en competencias en las aulas, todo ello en un ambiente participativo. La metodología que se utilizará tanto en

esta línea de intervención como en las líneas 2 y 3 de acompañamiento curricular y trabajo colegiado respectivamente, será el de investigación-acción.

4.1.3 Objetivo y características de la estrategia de intervención.

El objetivo de la estrategia de intervención consiste en mejorar el ejercicio del docente de acuerdo con el enfoque basado en competencias empleando como eje las tres herramientas metodológicas que la misma propone: planeación didáctica, ejecución o proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la elaboración de proyectos y evaluación de aprendizajes por competencias.

La estrategia de intervención, como se muestra en la Tabla 4.3, será gestionada por el equipo directivo, constituido por los coordinadores y el director, en el que participará el colectivo docente. En la primera línea, a través de un proceso formativo mediante sesiones de taller, se elaborarán consensos y acuerdos sobre aspectos a mejorar. Con respecto al acompañamiento curricular, el trabajo se realizará de manera conjunta entre los coordinadores académicos y la dirección mediante dos tipos de acciones: *sesiones de planeación* del equipo directivo para el análisis y estudio de criterios para la observación y retroalimentación de la práctica docente y la *implementación* propiamente de este acompañamiento.

La tercera línea de intervención tiene que ver con el trabajo colegiado. Primeramente se llevará a cabo la instalación del colegiado y posteriormente, se tomarán acuerdos para abordar mediante equipos o comisiones de trabajo, la tarea de reflexión y análisis de los resultados del acompañamiento curricular para, posteriormente, organizar e implementar actividades de mejora continua. Este trabajo se inició en mayo de 2011 con la instalación del colegiado entre los integrantes del equipo docente, coordinador y directivo de bachillerato.

Tabla 4.3 Estrategia general de intervención.

Líneas de intervención	Acciones
Línea 1 Formación	a) Sensibilización. b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación.
Línea 2 Acompañamiento curricular	c) Sesiones de planeación del equipo directivo. d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.
Línea 3 Trabajo colegiado	e) Definición de funciones del colegiado. f) Diseño del proyecto del trabajo colegiado. g) Instalación del colegiado, definiendo grupos de tarea. h) Evaluación de acciones de mejora, revisión de acuerdos y compromisos.

En cuanto a los participantes, se ha previsto que el equipo que está involucrado en la línea de intervención del proceso formativo, esté conformado por 10 docentes que son los que tienen carga curricular completa y con los que se puede contar para una acción continua y sistemática, los coordinadores académicos de español e inglés y la responsable del departamento psicopedagógico. El facilitador de este proceso será el director académico.

En la línea del acompañamiento curricular el equipo de trabajo está conformado por los integrantes del equipo directivo que son las coordinaciones de inglés y español y el director académico y, por supuesto los docentes a quienes se proporcionará el acompañamiento. En la línea de intervención del trabajo colegiado el propósito es institucionalizar y formalizar un estilo de actuación de manera colaborativa en donde los sujetos implicados vayan adquiriendo protagonismo de las acciones de mejora de las prácticas docentes. En el trabajo colegiado participan las mismas personas que en la línea de intervención del proceso formativo.

La dinámica que se sigue en la estrategia general de intervención tiene como eje rector la metodología de investigación-acción. En la primera línea de intervención

centrada en el proceso formativo, se llevan a cabo las siguientes fases: un diagnóstico participativo, la discusión de resultados, los planteamientos conceptuales que orientan el qué y el cómo de cada una de las herramientas metodológicas (planeación-proyectos-evaluación) y formulación de propuestas de mejora.

En cuanto al acompañamiento curricular, el trabajo de las coordinaciones y la dirección académica se enfoca a la revisión de los avances de las tres herramientas metodológicas, mediante la revisión de las planeaciones didácticas, la observación de clases, revisión de las estrategias y técnicas utilizadas por los docentes para la evaluación de aprendizajes y la entrevista individual de retroalimentación.

En las sesiones de trabajo colegiado se han establecido las funciones del mismo, y se diseñará un plan de trabajo a partir de la información generada mediante el uso de instrumentos para la retroalimentación de la práctica docente. Dichos instrumentos serán mejorados y ajustados y, una vez mejorados, serán enviados a la Dirección General del Sistema de Colegios México Nuevo como propuesta para las secciones de bachillerato de los otros Campus.

4.1.4 Implementación de la estrategia general de intervención.

Siguiendo el esquema sugerido en la Tabla 4.3, a continuación se describe cómo se implementará cada una de las tres líneas de intervención, que integran la estrategia general.

LÍNEA DE INTERVENCIÓN 1. FORMACIÓN

Esta línea de intervención, que ya se ha iniciado, se ha llevado a cabo mediante 2 acciones: la primera de ellas es la sensibilización y la segunda consiste en las sesiones de formación mediante la dinámica de taller:

a) Sensibilización.

La sensibilización se realizó mediante una sesión de dos horas en la que se dio a conocer a los actores implicados la estrategia de intervención con su objetivo y plan de trabajo en forma genérica. Se realizó un ejercicio utilizando el “pescado de Ishikawa” sobre las planeaciones didácticas, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación por competencias. Los resultados se compararon con el resumen del balance. Este ejercicio de sensibilización permitió justificar las acciones de intervención. También se pidió a los docentes que contestaran unas preguntas a manera de evaluación de los resultados y de la propuesta de intervención sugerida como un ejercicio de retroalimentación para hacer ajustes y mejoras a partir del debate y la discusión.

b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación.

Cada uno de los temas se ha abordado mediante una sesión dedicada a la revisión de las prácticas docentes del tema en cuestión y otra sesión dedicada a analizar referentes conceptuales, identificar áreas de mejora a la luz del “deber ser”, arribando a consensos y acuerdos sobre aspectos a mejorar. A los acuerdos se les dará seguimiento con el apoyo de los coordinadores y el director. Se tendrán 6 sesiones de trabajo, dedicando 2 sesiones a cada una de las herramientas metodológicas. En la última sesión del proceso formativo se recogerán los aprendizajes logrados y se evaluará la experiencia formativa. De acuerdo con los resultados se harán ajustes para el seguimiento puntual de los acuerdos tomados durante el transcurso de dicha experiencia.

A continuación se describen las acciones a desarrollar en la primera línea de intervención: Formación del Equipo Docente. La primera de las sesiones tuvo como temática central la sensibilización de los participantes, en las seis siguientes se abordarán las tres herramientas metodológicas ya descritas y, en la última sesión se

hará un ejercicio de evaluación de los aprendizajes y experiencia adquiridos durante esta línea de intervención.

LÍNEA DE INTERVENCIÓN 1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE.

a) Sensibilización			
Sesión 1. Sensibilización.		Fecha: 4 de marzo de 2011	
Propósito	Contenido	Técnicas, actividades y tareas	Material de apoyo/recursos
Sensibilizar al equipo docente y coordinador sobre la necesidad de establecer una estrategia de trabajo colegiado para la instalación del enfoque basado en competencias en el bachillerato en tres herramientas metodológicas.	<p>-La planeación didáctica, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación por competencias en el bachillerato CMN: Un balance.</p> <p>-Propuesta de la estrategia de intervención</p>	<p>Se iniciará con el video “parzialmente nuvoloso” con el fin de identificar la necesidad que tenemos como docentes de habilitarnos con nuevas herramientas.</p> <p>-Se realizará una actividad de evaluación utilizando la técnica del “pescado de Ishikawa” donde participen todos los docentes para identificar las fuerzas impulsoras y las fuerzas restrictoras en la implementación del EBC alrededor de las tres herramientas metodológicas.</p> <p>-Se compararán los resultados con la tabla del balance presentado por el director.</p> <p>-Aplicación de un cuestionario que servirá para la reflexión y Exposición y toma de acuerdos. Se utilizarán las siguientes preguntas. A través de las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Cuál es tu opinión con referencia a la tabla de fortalezas y áreas de mejora de las 3 herramientas metodológicas elegidas?</i></p> <p><i>¿Ves reflejada la realidad del bachillerato en ese balance?</i></p> <p><i>¿Qué te sugieren dichos resultados?</i></p> <p><i>¿Tienes alguna sugerencia para la implementación de la estrategia sugerida?</i></p>	<p>Video: Parzialmente Nuvoloso.</p> <p>Presentación en power point.</p> <p>Rotafolios, marcadores y cintas.</p> <p>Díptico sobre el perfil docente según la RIEMS.</p>

b) Formación			
Sesión 2. La planeación didáctica y sus elementos.		Fecha: 16 de marzo de 2011	
Propósito	Contenido	Técnicas, actividades y tareas	Material de apoyo/recursos
Distinguir los elementos fundamentales de una planeación didáctica según el EBC.	<p>- Diagnóstico participativo sobre los elementos de la planeación didáctica según el EBC.</p> <p>-Elementos de la planeación didáctica.</p>	<p>-Lluvia de ideas.</p> <p>-Lista de cotejo para evaluar el cumplimiento de los elementos de la planeación didáctica y su redacción correcta.</p> <p>-A partir de una lluvia de ideas conteste con el grupo las siguientes preguntas:</p> <p>- ¿Qué es planear?</p> <p>- ¿Qué beneficios tiene la planeación en el trabajo de aula?</p> <p>-Llegar a conclusiones grupales destacando el papel que tiene la planeación didáctica dentro del enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias.</p> <p>-Se presentan los resultados de la lista de cotejo aplicada a 8 planeaciones didácticas.</p> <p>- De acuerdo con los resultados obtenidos, detectar qué elementos hacen falta y son importantes al elaborar una planeación.</p> <p>- Se formarán dos equipos para rediseñar el formato e incluir los elementos que hagan falta. Cada equipo expondrá su propuesta y será retroalimentada por los demás.</p> <p>-Se seleccionará entre todos el formato de planeación que se considere más pertinente.</p> <p>-Toma de acuerdos.</p>	<p>Computadora.</p> <p>Cañón.</p> <p>Rotafolios y marcadores.</p> <p>Programas oficiales.</p> <p>Formatos de planeación institucional.</p>

b) Formación			
Sesión 3. La intención pedagógica y la secuencia didáctica.		Fecha: 1 de abril de 2011	
Propósito	Contenido	Técnicas, actividades y tareas	Material de apoyo/recursos
Identificar los elementos clave para la elaboración de intenciones pedagógicas y secuencias didácticas.	<p>-Definición de intención pedagógica del Sistema CMN.</p> <p>-La secuencia didáctica.</p>	<p>-Socializar en el grupo la definición de "intención pedagógica del Sistema CMN". Comprender los elementos clave en la definición.</p> <p>-Compartir las intenciones pedagógicas plasmadas en sus planeaciones para evaluar si cumplen con los elementos descritos en la definición institucional.</p> <p>-De manera grupal, ir identificando lo que sí es una intención pedagógica y lo que no es y qué relación tiene con la secuencia didáctica.</p> <p>-Se harán dos equipos de trabajo. Uno trabajará con una lectura sobre la intención pedagógica y otro equipo sobre la secuencia didáctica. Cada equipo hará una presentación de las ideas clave y propondrá estrategias para redactar intenciones pedagógicas y secuencias didácticas.</p> <p>- Ajuste del instrumento para la revisión de la planeación didáctica.</p> <p>-Toma de acuerdos.</p>	<p>Cañón</p> <p>Computadora.</p> <p>Planeaciones elaboradas por los docentes.</p> <p>Lecturas sobre planeación por competencias (Frade, 2009) e intención pedagógica y secuencias didácticas (Tobón y Pimienta 2010).</p> <p>Marcadores.</p>

b) Formación			
Sesión 4. Proceso de enseñanza-aprendizaje según el EBC.		Fecha: 18 de mayo de 2011	
Propósito	Contenido	Técnicas, actividades y tareas	Material de apoyo/recursos
-Reflexionar sobre la congruencia de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes con el EBC.	<p>-Principios generales del EBC para el proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>-El desarrollo de la secuencia didáctica en el aula.</p>	<p>- Se expondrá a los docentes una presentación sobre los principios generales del EBC para el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Se integrarán dos equipos. Un equipo elaborará una presentación en Power Point sobre las características del</p>	<p>Cañón</p> <p>Computadora.</p> <p>Instrumento de evaluación institucional.</p>

	<p>-Las fases de inicio-desarrollo y cierre.</p>	<p>docente en situación didáctica tradicional y el otro equipo sobre el docente en situación didáctica en el EBC.</p> <p>-Cada equipo expondrá los resultados de su trabajo y los contrastará con los principios del EBC que se trabajaron al inicio de la sesión.</p> <p>-En grupo y de acuerdo con las presentaciones, los docentes propondrán estrategias para ir moviéndonos del desempeño tradicional al desempeño en el EBC y que tengan incidencia en el inicio, desarrollo y cierre de una secuencia didáctica.</p> <p>-Unificar criterios del desempeño docente en el aula.</p> <p>-Revisar el instrumento de evaluación institucional "Docente en situación didáctica".</p>	<p>Marcadores.</p>
--	--	---	--------------------

b) Formación			
Sesión 5. Metodología de proyectos formativos.		Fecha: 10 de junio de 2011	
Propósito	Contenido	Técnicas, actividades y tareas	Material de apoyo/recursos
-Conocer la metodología de proyectos formativos.	<p>1. Concepto de proyecto formativo.</p> <p>2. Tipos de proyectos.</p> <p>3. Componentes esenciales de un proyecto formativo.</p> <p>4. Lineamientos para abordar los proyectos formativos con los estudiantes.</p> <p>5. Ventajas de trabajar por proyectos formativos.</p>	<p>-Se dividirá el grupo en tres equipos. Se entrega a todos los equipos la lectura "Metodología de proyectos formativos"</p> <p>-El equipo 1 prepara una exposición sobre el tema 1 y 2.</p> <p>-El equipo 2 prepara el tema 3.</p> <p>-El equipo 3 prepara los temas 4 y 5.</p> <p>-Cada equipo expone y se clarifican conceptos.</p> <p>- Se elaboran colaborativamente indicadores de mejora con referencia a los proyectos formativos.</p>	<p>Cañón</p> <p>Computadora.</p> <p>Lectura: La metodología de proyectos formativos (Tobón, Pimienta y García, 2010).</p> <p>Marcadores.</p>

b) Formación			
Sesión 6. La evaluación de competencias.		Fecha: 24 de junio de 2011	
Propósito	Contenido	Técnicas, actividades y tareas	Material de apoyo/recursos
-Compartir entre los docentes cómo evalúan las competencias de los alumnos a partir de la culminación del diplomado.	-La evaluación de competencias.	<p>- Se aplicará a los docentes las siguientes preguntas para conocer cómo evalúan el aprendizaje por competencias:</p> <p><i>-¿Cómo evalúas los diversos saberes de tus alumnos?</i></p> <p><i>-¿Cómo articulas el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal al evaluar a tus alumnos?</i></p> <p><i>-¿Qué instrumentos utilizas para evaluar competencias desde tu disciplina?</i></p> <p>-Se elaborará un concentrado con las coincidencias y diferencias que aparezcan en el cuestionario.</p> <p>-Se retomarán los instrumentos más utilizados y en plenaria se diseñará uno institucional para ser utilizado por los docentes.</p> <p>-Se estará aplicando durante los días siguientes para retomar la experiencia en la siguiente sesión y hacer mejoras si fuera necesario.</p>	<p>Cañón</p> <p>Computadora.</p> <p>Instrumentos de evaluación diseñados por los docentes.</p> <p>Marcadores.</p>

b) Formación			
Sesión 7. Instrumentos para evaluar competencias.		Fecha: 1 de julio de 2011	
Propósito	Contenido	Técnicas, actividades y tareas	Material de apoyo/recursos
-Emplear rúbricas y portafolios de evidencias para evaluar competencias.	<p>-La evaluación de las competencias como proceso de valoración.</p> <p>-La rúbrica.</p> <p>-El portafolio de evidencias.</p>	<p>-Trabajo en equipo.</p> <p>-Exposición y discusión en equipos.</p> <p>-Plenaria</p> <p>-Diseño de una rúbrica.</p> <p>-Diseño del portafolio.</p>	<p>Cañón</p> <p>Computadora.</p> <p>Lecturas sobre la rúbrica y el portafolio de evidencias (Tobón y Pimienta 2010).</p>

		-Acuerdos sobre buenas prácticas en la evaluación de aprendizajes por competencias (un instrumento) Elaboración de indicadores.	Marcadores. Rotafolios.
--	--	--	--------------------------------

b) Formación			
Sesión 8. Retroalimentación de la experiencia formativa.		Fecha: 6 de julio de 2011	
Propósito	Contenido	Técnicas, actividades y tareas	Material de apoyo/recursos
-Retroalimentar el proceso que se llevó a cabo en la estrategia de intervención para el diagnóstico participativo y formulación de estrategias de mejora.	- Aprendizajes logrados. -Evaluación de la experiencia como tal.	-Presentación de la sistematización de resultados de los instrumentos de seguimiento. -Exposición. -Trabajo grupal. -Trabajo individual. -Plenaria.	Cañón Computadora. Marcadores.

LÍNEA DE INTERVENCIÓN 2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR.

El propósito de la línea de intervención acompañamiento curricular, es diseñar e implementar un proceso de observación y retroalimentación de las prácticas docentes con la ayuda de estrategias, técnicas e instrumentos, que permitan dar un seguimiento estrecho al desempeño docente en los aspectos esenciales de su tarea educativa, a fin de que cada docente identifique sus áreas de mejora y se comprometa activamente en la mejora de su práctica. La línea de intervención acompañamiento curricular se llevará a cabo mediante las siguientes acciones:

c) Sesiones de planeación del equipo directivo.

Este trabajo consiste en una serie de sesiones que estará realizando el equipo directivo para planear el proceso de acompañamiento y retroalimentación del equipo

docente. En estas sesiones se estarán generando instrumentos para la obtención de información y se estará interpretando la información que se vaya generando durante la observación, consistente en la revisión de las planeaciones didácticas, observación de clase y análisis de las técnicas de evaluación de aprendizajes.

d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.

Durante la retroalimentación de la práctica docente, que conduce el equipo directivo, se han aplicado diferentes instrumentos para la obtención de información (observaciones de clase, entrevistas, listas de cotejo) a fin de verificar el nivel de logro conforme a los indicadores acordados. Además se realizarán entrevistas periódicas de manera personal con cada docente, a través de las cuáles se les dará a conocer los resultados de las distintas formas de observación de su práctica. En estas entrevistas se pretende identificar aspectos para la mejora, mismos que quedarán reflejados en instrumentos para la toma de acuerdos y compromisos.

A continuación se presenta la programación de la línea de intervención 2, dividida en dos acciones, en las que están previstas las sesiones de planeación del equipo directivo y las acciones de observación y retroalimentación propiamente dichas.

PROGRAMA DE TRABAJO DE LA LÍNEA DE INTERVENCIÓN

2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR.

En la siguiente tabla se han desarrollado las sesiones de planeación del equipo directivo en donde se establecen las sesiones, la fecha en que éstas se llevarán a cabo, y se describen el propósito y las actividades que se realizarán para cumplir con los propósitos formulados.

c) Sesiones de Planeación del Equipo Directivo				
SESIÓN	FECHA	PROPÓSITOS	TEMÁTICA	ACTIVIDADES
1	4 de abril de 2011	<ul style="list-style-type: none"> Determinar los criterios para la observación y retroalimentación de la 	<ul style="list-style-type: none"> Observación y retroalimentación de la planeación 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de instrumento para la observación de la

		planeación didáctica.	didáctica desde el Enfoque Basado en Competencias.	planeación didáctica. • Organización de la agenda de revisión de las planeaciones didácticas.
2	9 de mayo de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios e indicadores para la observación de la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el Enfoque Basado en Competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de aspectos conceptuales y metodológicos sobre el tema. • Elaboración de instrumento para la observación de clase. • Organización de la agenda para la observación de clase.
3	6 de junio de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los criterios para la retroalimentación de la planeación e implementación de proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento para la planeación de proyectos formativos. • Retroalimentación de la planeación de los proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de aspectos conceptuales y metodológicos del método de proyectos. • Organización de agenda para la revisión de la planeación de proyectos formativos.
4	15 de agosto de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar criterios para la retroalimentación de la evaluación de aprendizajes por competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de instrumento para retroalimentar técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de aspectos conceptuales y metodológicos sobre la evaluación de aprendizajes por competencias. • Organización de agenda para la observación y retroalimentación de
5	5 de sep. de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar estrategias para la incentivar el uso de técnicas diversas de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar estrategias para el uso de al menos 3 herramientas de evaluación de aprendizajes: rúbrica, lista de cotejo y portafolio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la logística para la recuperación de evidencias.
6	10 de octubre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los indicadores de calidad para la retroalimentación de la planeación didáctica de proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y discusión de instrumento para la retroalimentación de la planeación didáctica de proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer al profesorado los criterios para la planeación del proyecto formativo. • Organizar la agenda para recolectar las planeaciones y retroalimentarlas.
7	9 de nov. de 2011	Diseñar y organizar estrategias e instrumento de evaluación parcial de	<ul style="list-style-type: none"> • Recuento de las acciones realizadas de acuerdo a la 	<ul style="list-style-type: none"> • Calendarizar una jornada de reflexión y evaluación haciendo

		la intervención.	<p>programación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de las evidencias y resultados obtenidos en el transcurso de la intervención. 	<p>un corte para identificar:</p> <p>a) Logros obtenidos;</p> <p>b) Cambios con referencia al cronograma; y</p> <p>c) Acciones de ajuste y mejora en las actividades que falta por realizar.</p>
8	5 de diciembre de 2011	Organizar la estrategia para dar seguimiento y evaluar un proyecto interdisciplinario.	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la interdisciplinariedad de un proyecto. • Criterios metodológicos para la implementación de proyectos interdisciplinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar con los docentes los criterios metodológicos para la elaboración de proyectos interdisciplinarios. • Analizar las implicaciones de logística y organización de proyectos interdisciplinarios.
9	9 de enero de 2012	Revisar avances en los indicadores de calidad de la planeación didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación didáctica desde el Enfoque Basado en Competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las estrategias empleadas para la retroalimentación de la planeación didáctica. • Ajustar las acciones de observación y retroalimentación para proporcionar un seguimiento más eficaz.
10	6 de febrero de 2012	Revisar instrumento para la observación de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza-aprendizaje según el EBC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los procedimientos empleados para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Identificar avances y áreas de mejora en el desempeño docente. • Realizar ajustes a la estrategia de observación y retroalimentación.
11	5 de marzo de 2012	Organizar la estrategia para dar seguimiento y evaluar un proyecto interdisciplinario.	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la interdisciplinariedad de un proyecto. • Criterios metodológicos para la elaboración de proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los avances y áreas de mejora en la elaboración de proyectos partiendo de los resultados del primer semestre. • Planear la logística

			interdisciplinarios.	para la observación y retroalimentación de los proyectos del segundo semestre.
12	16 de abril de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Observar y retroalimentar las prácticas de evaluación de aprendizajes de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de estrategias y técnicas de evaluación de aprendizajes. • Criterios para el muestreo de producciones de los alumnos para analizar cómo fueron evaluadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar el tipo de muestras de producciones de los alumnos que se revisarán. • Organizar la logística para el muestreo y retroalimentación de la evaluación de aprendizajes.
13	7 de mayo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los avances logrados por los docentes en el diseño de la Planeación Didáctica. • Implementar estrategias de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de logros y aspectos a mejorar en la planeación didáctica de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un balance de los logros y aspectos a mejorar durante la intervención con referencia a la planeación didáctica.
14	21 de mayo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar la estrategia e instrumento para la evaluación de la estrategia de intervención y diseñar el instrumento para la autoevaluación del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de resultados de la estrategia de intervención y autoevaluación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y sistematizar evidencias de resultados de la estrategia de intervención. • Diseñar una jornada de trabajo con el colectivo docente para evaluar la estrategia de intervención y aplicar el instrumento de autoevaluación docente.

En la siguiente tabla se describe el programa de actividades de la acción d) Observación y retroalimentación de la práctica docente, que corresponde a la Línea de Intervención 2. Acompañamiento Curricular, misma que se desagrega en propósitos, actividades e instrumentos para llevar a cabo la observación y retroalimentación.

d) Sesiones de Planeación del Equipo Directivo				
SESIÓN	FECHA	PROPÓSITOS	TEMÁTICA	ACTIVIDADES
1	4 de abril de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los criterios para la observación y retroalimentación de la planeación didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y retroalimentación de la planeación didáctica desde el Enfoque Basado en Competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de instrumento para la observación de la planeación didáctica. • Organización de la agenda de revisión de

				las planeaciones didácticas.
2	9 de mayo de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios e indicadores para la observación de la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el Enfoque Basado en Competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de aspectos conceptuales y metodológicos sobre el tema. • Elaboración de instrumento para la observación de clase. • Organización de la agenda para la observación de clase.
3	6 de junio de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los criterios para la retroalimentación de la planeación e implementación de proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento para la planeación de proyectos formativos. • Retroalimentación de la planeación de los proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de aspectos conceptuales y metodológicos del método de proyectos. • Organización de agenda para la revisión de la planeación de proyectos formativos.
4	15 de agosto de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar criterios para la retroalimentación de la evaluación de aprendizajes por competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de instrumento para retroalimentar técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de aspectos conceptuales y metodológicos sobre la evaluación de aprendizajes por competencias. • Organización de agenda para la observación y retroalimentación de
5	5 de sep. de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar estrategias para la incentivar el uso de técnicas diversas de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar estrategias para el uso de al menos 3 herramientas de evaluación de aprendizajes: rúbrica, lista de cotejo y portafolio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la logística para la recuperación de evidencias.
6	10 de octubre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los indicadores de calidad para la retroalimentación de la planeación didáctica de proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y discusión de instrumento para la retroalimentación de la planeación didáctica de proyectos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer al profesorado los criterios para la planeación del proyecto formativo. • Organizar la agenda para recolectar las planeaciones y retroalimentarlas.
7	9 de nov. de 2011	Diseñar y organizar estrategias e instrumento de evaluación parcial de la intervención.	<ul style="list-style-type: none"> • Recuento de las acciones realizadas de acuerdo a la programación. • Organización de las evidencias y 	<ul style="list-style-type: none"> • Calendarizar una jornada de reflexión y evaluación haciendo un corte para identificar: <ul style="list-style-type: none"> a) Logros obtenidos;

			resultados obtenidos en el transcurso de la intervención.	b) Cambios con referencia al cronograma; y c) Acciones de ajuste y mejora en las actividades que falta por realizar.
8	5 de dic. de 2011	Organizar la estrategia para dar seguimiento y evaluar un proyecto interdisciplinario.	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la interdisciplinariedad de un proyecto. • Criterios metodológicos para la implementación de proyectos interdisciplinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar con los docentes los criterios metodológicos para la elaboración de proyectos interdisciplinarios. • Analizar las implicaciones de logística y organización de proyectos interdisciplinarios.
9	9 de enero de 2012	Revisar avances en los indicadores de calidad de la planeación didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación didáctica desde el Enfoque Basado en Competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las estrategias empleadas para la retroalimentación de la planeación didáctica. • Ajustar las acciones de observación y retroalimentación para proporcionar un seguimiento más eficaz.
10	6 de febrero de 2012	Revisar instrumento para la observación de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza-aprendizaje según el EBC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los procedimientos empleados para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Identificar avances y áreas de mejora en el desempeño docente. • Realizar ajustes a la estrategia de observación y retroalimentación.
11	5 de marzo de 2012	Organizar la estrategia para dar seguimiento y evaluar un proyecto interdisciplinario.	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la interdisciplinariedad de un proyecto. • Criterios metodológicos para la elaboración de proyectos interdisciplinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los avances y áreas de mejora en la elaboración de proyectos partiendo de los resultados del primer semestre. • Planear la logística para la observación y retroalimentación de los proyectos del

				segundo semestre.
12	16 de abril de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Observar y retroalimentar las prácticas de evaluación de aprendizajes de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de estrategias y técnicas de evaluación de aprendizajes. • Criterios para el muestreo de producciones de los alumnos para analizar cómo fueron evaluadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar el tipo de muestras de producciones de los alumnos que se revisarán. • Organizar la logística para el muestreo y retroalimentación de la evaluación de aprendizajes.
13	7 de mayo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los avances logrados por los docentes en el diseño de la Planeación Didáctica. • Implementar estrategias de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de logros y aspectos a mejorar en la planeación didáctica de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un balance de los logros y aspectos a mejorar durante la intervención con referencia a la planeación didáctica.
14	21 de mayo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar la estrategia e instrumento para la evaluación de la estrategia de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de resultados de la estrategia de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y sistematizar evidencias de resultados de la estrategia de intervención. • Diseñar una jornada de trabajo con el colectivo docente para evaluar la estrategia de intervención.

e) Observación y retroalimentación de la práctica docente				
SESIÓN	FECHA	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
1	11 al 15 de abril de 2011	<p>Evaluar las planeaciones didácticas de los docentes de acuerdo a criterios acordados.</p> <p>Retroalimentar individualmente a cada profesor con referencia a los criterios acordados.</p>	<p>Retroalimentación de las planeaciones didácticas.</p> <p>Entrevista individual</p>	<p>Lista de cotejo para evaluar planeaciones didácticas.</p> <p>Guía de la entrevista.</p>
2	16 al 19 de mayo de 2011	<p>Observar la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con el EBC.</p> <p>Retroalimentar individualmente a cada profesor con referencia a los criterios e indicadores acordados.</p>	<p>Observación de clases.</p> <p>Entrevista individual</p>	<p>Guía de observación.</p> <p>Guía de la entrevista.</p>

3	13 al 17 de junio de 2011	Retroalimentar la planeación de un proyecto formativo.	Retroalimentación de la planeación de proyectos formativos. Entrevista individual	Lista de cotejo para evaluar un proyecto formativo.
4	22 al 26 de agosto de 2011	Retroalimentar las técnicas de evaluación de aprendizajes por competencias empleadas por los docentes. Retroalimentar individualmente a cada profesor con referencia a indicadores de evaluación de aprendizajes según el EBC.	Retroalimentación de las técnicas de evaluación de aprendizajes por competencias Entrevista individual	Instrumento para validar las técnicas de evaluación de los aprendizajes según el EBC. Guía de la entrevista
5	12 al 15 de septiembre de 2011	Retroalimentar las 3 técnicas de evaluación de aprendizajes: rúbricas, portafolios y lista de cotejo. Retroalimentar individualmente a cada profesor.	Retroalimentación de prácticas evaluativas por competencias. Entrevista individual	 Guía de la entrevista
6	17 al 21 de octubre de 2011	Retroalimentar la planeación didáctica de proyectos formativos. Retroalimentar individualmente a cada profesor.	Planeación didáctica de proyectos formativos Entrevista individual	Instrumento de evaluación de proyectos formativos Guía de la entrevista
7	14 al 18 de noviembre de 2011 21 al 25 de noviembre	Recuperar evidencias para la retroalimentación del proceso de los docentes en la apropiación del EBC. Retroalimentar individualmente a cada profesor.	Retroalimentación a los docentes del proceso de apropiación del EBC a partir de las herramientas metodológicas: planeación, método de proyectos y evaluación de los aprendizajes, Entrevista individual	Evidencias de las tres herramientas metodológicas: planeación, método de proyectos y evaluación de los aprendizajes. Guía de la entrevista
8	12 al 16 de diciembre	Observar el desempeño del profesor en la conducción del proyecto interdisciplinario. Retroalimentar individualmente sobre su desempeño en la conducción del proyecto	Observar la implementación del proyecto formativo interdisciplinario. Entrevista individual	Observación de clase Guía de la entrevista

		interdisciplinario.		
9	16 al 20 de enero de 2012	<p>Evaluar las planeaciones didácticas de los docentes de acuerdo a criterios acordados.</p> <p>Retroalimentar individualmente a cada profesor con referencia a los criterios acordados.</p>	Retroalimentación de las planeaciones didácticas.	<p>Lista de cotejo para evaluar planeaciones didácticas.</p> <p>Guía de la entrevista.</p>
10	13 al 17 de febrero de 2012	<p>Observar la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en congruencia con el EBC.</p> <p>Retroalimentar individualmente a cada profesor.</p>	<p>Observación de clase.</p> <p>Entrevista individual</p>	<p>Guía de observación.</p> <p>Guía de la entrevista.</p>
11	12 al 16 de marzo de 2012	<p>Observar el desempeño del profesor en la conducción del proyecto interdisciplinario.</p> <p>Retroalimentar individualmente sobre su desempeño en la conducción del proyecto interdisciplinario.</p>	<p>Observar la implementación del proyecto formativo interdisciplinario.</p> <p>Entrevista individual</p>	<p>Observación de clase</p> <p>Guía de la entrevista</p>
12	23 al 27 de abril de 2012	<p>Revisar una muestra de producciones de los alumnos para observar las prácticas evaluativas docentes.</p> <p>Retroalimentar de manera individual a cada docente.</p>	<p>Observar las producciones de los alumnos.</p> <p>Entrevista individual</p>	<p>Instrumento de evaluación de producciones de los alumnos.</p> <p>Guía de la entrevista</p>
13	14 al 18 de mayo de 2012	<p>Evaluar las planeaciones didácticas de los docentes</p> <p>Retroalimentar individualmente a cada profesor.</p>	<p>Retroalimentación de las planeaciones didácticas.</p> <p>Entrevista individual</p>	<p>Lista de cotejo para evaluar planeaciones didácticas.</p> <p>Guía de la entrevista.</p>
14	11 al 15 de junio de 2012	Recuperar evidencias para la retroalimentación del proceso de los docentes en la apropiación del EBC.	Retroalimentación a los docentes del proceso de apropiación del EBC a partir de las herramientas metodológicas: planeación, método de proyectos y evaluación de los aprendizajes,	Evidencias de las tres herramientas metodológicas: planeación, método de proyectos y evaluación de los aprendizajes.

		Retroalimentar individualmente a cada profesor.	Entrevista individual	Guía de la entrevista
--	--	---	-----------------------	-----------------------

INSTRUMENTOS PARA LA LÍNEA DE INTERVENCIÓN 2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR.

Lista de cotejo para observar y retroalimentar la planeación didáctica

El propósito de esta lista de cotejo es identificar en qué medida el docente organiza su sesión de clase intencionando claramente el proceso formativo de su asignatura desde el enfoque de competencias. Los aspectos e indicadores que deben estar incorporados en la planeación tienen una secuencia: inicia con una situación problema del contexto, a la que debe dar respuesta la competencia a formar, luego la intención pedagógica en la que se describen los saberes que habrá de desarrollar el alumno y las actividades a través de las cuáles éstos se desarrollarán. Otros elementos que deberán estar presentes son estrategias y técnicas de evaluación de aprendizajes, los recursos necesarios para llevar a cabo la sesión y, finalmente, los procesos metacognitivos a través de los cuales el profesor reforzará el aprender a aprender.

Este instrumento se ubica como una herramienta para la retroalimentación de la práctica docente, que será discutido previamente por el equipo directivo, quien realizará el acompañamiento curricular y sus resultados se utilizarán como insumo para la retroalimentación individual.

LISTA DE COTEJO PARA OBSERVAR Y RETROALIMENTAR LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre del profesor (a): _____

Materia _____

Fecha _____

Objetivo: identificar en qué medida el docente organiza su sesión de clase intencionando claramente el proceso formativo de su asignatura desde el enfoque de competencias

Instrucciones: marque con una X en la columna correspondiente para señalar si el indicador se cumple. En la última sección redacte las observaciones que considere convenientes para retroalimentar el trabajo del profesor.

ASPECTO	INDICADOR	CUMPLE	NO CUMPLE
Situación problema del contexto.	Se establece el problema relevante del contexto por medio del cual se busca la información.		
Competencias a formar.	Se describe la competencia o competencias que se pretenden formar.		
Intención pedagógica.	Se describe qué quiere que se aprenda el alumno, para qué y en qué área de su vida lo pondrá en acción.		
Actividades de aprendizaje.	Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.		
Evaluación.	Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje.		
Recursos.	Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.		
Proceso metacognitivo.	Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.		
Observaciones:			

Lista de cotejo para observar y retroalimentar la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje con referencia al EBC

El instrumento que se presenta a continuación tiene como propósito identificar si el docente incorpora en el desarrollo de su clase, las prácticas congruentes con el Enfoque Basado en Competencias. Se encuentra dividido en tres momentos: en el Inicio, se espera que el docente proponga una situación problemática que responda a una necesidad contextual, misma que deberá activar tanto los conocimientos previos, como la motivación de los estudiantes, a la vez que explicita las competencias que desarrollarán. En el desarrollo de la clase, deberán utilizarse actividades congruentes con el desarrollo de las competencias, estrategias para un aprendizaje activo y participativo, evidencia de interdisciplinariedad, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En la fase de cierre, debe quedar explícita la manera en

que el docente recapitula y hace cierres que permiten decantar los aprendizajes construidos, así como la transferibilidad de los mismos.

LISTA DE COTEJO PARA OBSERVAR Y RETROALIMENTAR LA CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON REFERENCIA AL EBC

Nombre del profesor (a): _____

Materia _____

Fecha _____

Objetivo: identificar si el docente incorpora en el desarrollo de su clase, las prácticas congruentes con el Enfoque Basado en Competencias en las tres fases en que se divide la sesión.

Instrucciones: marque con una X en la columna correspondiente para señalar si el indicador se cumple. En la última sección redacte las observaciones que considere convenientes para retroalimentar el trabajo del profesor.

No.	INDICADORES	CUMPLE	NO CUMPLE
INICIO			
1	Presenta una situación problema del contexto, necesidades o intereses de los alumnos.		
2	Recupera los saberes previos de los alumnos.		
3	Clarifica el propósito de la sesión.		
4	Evidencia las competencias que se dinamizarán en la clase.		
5	Logra motivar o enganchar a los alumnos.		
DESARROLLO			
6	Relaciona las actividades con la situación- problema.		
7	Fomenta la participación de los alumnos.		
8	Realiza actividades de trabajo colaborativo.		
9	Utiliza las TIC's para favorecer los aprendizajes.		
10	Promueve la reflexión, argumentación y expresión de juicios.		
11	Correlaciona diferentes campos formativos.		
12	Orienta la solución del problema planteado al inicio.		
CIERRE			
13	Recapitula la clase.		
14	Verifica aprendizajes mediante cualquier forma de evaluación.		
15	Practica acciones que permiten transferir o aplicar lo aprendido.		
Comentarios y sugerencias:			

Instrumento para retroalimentar la planeación de proyectos

El propósito de este instrumento es retroalimentar al docente en la planeación de sus proyectos formativos, identificando si se encuentran presentes o no los aspectos e indicadores que presentarían evidencia de estar formulados con una metodología congruente con el enfoque de competencias. La estructura del instrumento comparte algunos elementos de la lista de cotejo de la planeación didáctica, pero tiene también elementos característicos de la herramienta de proyectos: el enunciado del proyecto mismo, que debe contener la problemática que abordará; las competencias que se pretenden desarrollar; las asignaturas que confluyen en la elaboración el proyecto; las fases que lo componen; las actividades a realizar en cada fase; las evidencias o productos esperados en cada fase; los criterios con que se evaluarán los resultados del proyecto; los recursos que se emplearán; y los criterios de calidad en la elaboración del proyecto. Este instrumento es también una guía para verificar los avances del proyecto, ya que su estructura y secuencia permiten darle seguimiento durante el desarrollo del mismo.

INSTRUMENTO PARA RETROALIMENTAR LA PLANEACIÓN DE PROYECTOS

Nombre del profesor (a): _____

Materia _____

Fecha _____

Objetivo: el presente instrumento tiene como finalidad identificar si el diseño del proyecto formativo cumple con los criterios del Enfoque Basado en Competencias.

Instrucciones: marque con una X en la columna correspondiente para señalar si el indicador se cumple. En la última sección redacte las observaciones que considere convenientes para retroalimentar el trabajo del profesor.

ASPECTO	INDICADOR	CUMPLE	NO CUMPLE
Proyecto	Se describe el proyecto que se llevará a cabo e implica resolver un problema pertinente del contexto.		
Necesidades y expectativas de los alumnos	La determinación de la problemática a la que responde la competencia incluye las inquietudes, necesidades y expectativas de los alumnos.		
Competencias	Se describen las competencias que se pretenden formar o contribuir a formar en el proyecto.		
Asignaturas	Se enuncian las asignaturas que abarca el proyecto.		

Fases	Se describen las fases (surgimiento, elección, planeación, realización, término, evaluación) que comprende el proyecto con el fin de resolver un problema pertinente.		
Actividades	Se plantean las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo.		
Participación de los estudiantes	Considera la participación de los alumnos en el curso que tomará el proyecto, dejando un margen de autonomía en la toma de decisiones.		
Evidencias	Se describen las evidencias o productos que se desarrollarán en las diferentes fases del proyecto.		
Evaluación	Se evalúa el proyecto empleando estrategias y técnicas pertinentes a la competencia a desarrollar, así como los criterios, evidencias y niveles de dominio.		
Recursos	Se planean los recursos considerando las diversas actividades del proceso.		
Criterios de calidad	Se describen los criterios que permiten identificar la calidad del proyecto, incluyendo la opinión de los alumnos.		
Comentarios para la retroalimentación del profesor:			

Lista de cotejo para la retroalimentación de las prácticas de evaluación de aprendizajes acordes al EBC

El presente instrumento es una guía para la retroalimentación de las técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes acordes al EBC. Incluye criterios suficientemente amplios para analizar un abanico diverso de alternativas para la evaluación: la definición de la competencia a evaluar; el establecimiento de criterios de calidad en el desempeño esperado; la pertinencia del instrumento para la evaluación de distintos saberes; la claridad en la redacción de ítems y/o instrucciones para la elaboración del desempeño esperado; la suficiencia de los ítems para evaluar la competencia; y el nivel de dominio de la competencia.

LISTA DE COTEJO PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES ACORDES AL EBC

Nombre del profesor (a): _____

Materia _____

Fecha _____

Objetivo: el presente instrumento tiene como finalidad observar y retroalimentar la práctica docente con referencia a la evaluación de aprendizajes por competencias.

Instrucciones: marque con una X en la columna correspondiente para señalar si el indicador se cumple. En la última sección redacte las observaciones que considere convenientes para retroalimentar el trabajo del profesor.

ASPECTO	INDICADOR	CUMPLE	NO CUMPLE
Definición de competencia/s	El instrumento describe el propósito y la competencia a evaluar.		
Establecimiento de criterios de calidad.	Se describen con precisión los criterios de calidad en los desempeños.		
Pertinencia	La modalidad de la estrategia evaluativa permite evaluar la/s competencia/s.		
Claridad	Las indicaciones son claras y comprensibles.		
Suficiencia	Los ítems o aspectos a evaluar son suficientes para verificar la adquisición de la/s competencia/s		
Niveles de dominio	El instrumento permite identificar el nivel de dominio en la competencia que se pretende desarrollar.		
Comentarios para la retroalimentación del profesor.			

Guía para la entrevista de retroalimentación docente.

El propósito de la entrevista con los docentes es retroalimentar su práctica, a partir de la información obtenida mediante los instrumentos para el acompañamiento curricular, así como establecer acuerdos y compromisos que permitan generar un proceso de autonomía y responsabilidad en cada docente acerca de la mejora de su práctica docente. Estos instrumentos podrían ser afinados a partir de las sesiones de planeación del equipo directivo y del análisis de los mismos en el trabajo colegiado.

GUÍA PARA LA ENTREVISTA DE RETROALIMENTACIÓN DOCENTE

Nombre del profesor (a): _____

Materia(s) _____

Fecha _____

1. Saludo.

2. Socialización de los resultados de la evaluación del docente.

Preguntas guía:

- a) ¿Qué te sugieren los resultados de los instrumentos de observación?
- b) ¿Qué quieres hacer ante tales resultados?
- c) ¿Cómo quieres comenzar a trabajar sobre los resultados obtenidos en cada una de las herramientas metodológicas?
- d) ¿Cómo podría mejorar el acompañamiento que se te brinda?
- e) ¿Cómo puedes conducir tu propio proceso de mejora con autonomía y responsabilidad?
- f) ¿Qué compromisos asumirás y qué respuesta esperas del acompañamiento?

Acuerdos y compromisos

Firma del docente

Firma del director

Instrumento para la autoevaluación docente.

El propósito de la autoevaluación es que el docente realice un ejercicio de autoanálisis de la retroalimentación recibida, donde destaque sus fortalezas, las áreas de oportunidad y las acciones de mejora que emprenderá para la mejora de su práctica educativa

INSTRUMENTO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Nombre del profesor (a): _____

Materia _____

Fecha _____

Objetivo: el presente instrumento tiene como finalidad que el docente haga un autoanálisis de la retroalimentación recibida sobre el enfoque basado en competencias con referencia a la

planeación didáctica, los procesos de enseñanza-aprendizaje con énfasis en el método de proyectos y evaluación de los aprendizajes.

Instrucciones: Con base en la retroalimentación recibida, escriba en cada uno de los aspectos cuáles considera que son sus fortalezas, cuáles sus áreas de oportunidad y qué acciones realizará para mejorarlos.

	Planeación didáctica	Procesos de enseñanza-aprendizaje con énfasis en el método de proyectos	Evaluación de los aprendizajes.
Fortalezas			
Áreas de oportunidad			
Acciones a realizar para la mejora			

 Firma del docente

 Firma del director

LÍNEA DE INTERVENCIÓN 3. TRABAJO COLEGIADO

De acuerdo con el documento Consideraciones para el Trabajo Colegiado (DGB/DCA/2009-07), el trabajo colegiado es un “medio fundamental para conformar un equipo académico capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia con la finalidad de lograr un sistema educativo valioso en la adopción y el desarrollo de actitudes, así como valores para la vida en sociedad”. El propósito de la conformación del trabajo colegiado como la tercera línea de intervención, será promover y fomentar la participación de los docentes a partir de los aprendizajes y resultados obtenidos durante las líneas de intervención 1 y 2 para planificar nuevas mejoras.

La línea de intervención 3, trabajo colegiado, se llevará a cabo mediante las siguientes acciones:

e) Definición de funciones del colegiado.

Durante esta fase se estudiarán las orientaciones y normatividad contenida en los documentos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, a fin de conocer y operar con apego a las mismas. Con estos se pretende formalizar las funciones de tal manera que, sin coartar la creatividad y la flexibilidad ante las necesidades del contexto escolar, puedan emprenderse las acciones de seguimiento y mejora.

f) Diseño del proyecto del trabajo colegiado.

La fase de diseño del proyecto del trabajo en el colegiado se refiere a la formulación de acciones en forma ordenada y secuenciada, que permitan el logro de los objetivos de mejora. En este proyecto se incluirá el diagnóstico y análisis de resultados focalizado en las prioridades identificadas en la tabla de fortalezas y aspectos a

mejorar, la planificación de las acciones de mejora, la implementación del proyecto, la evaluación y el diseño de estrategias para una mejora sostenida.

g) Instalación del colegiado definiendo equipos de trabajo.

Esta acción consiste en proponer la instalación del colegiado, sensibilizando a los docentes sobre la necesidad de instituir procesos colaborativos de trabajo, de tal forma que los procesos de mejora fluyan con mayor autonomía. Durante esta sesión se distribuirán responsabilidades y tareas, con lo cual se espera que los equipos de trabajo funcionen con relativa autonomía. Por otra parte, se pretende generar sentido de pertenencia con referencia a los propósitos sugeridos.

En la tabla siguiente se describen la programación de la tercera línea de intervención, que corresponde al trabajo colegiado. Como puede apreciarse, esta programación contiene sólo los enunciados de las fases y contenidos, ya que uno de los propósitos de esta instancia colegiada es que establezca su propia agenda de trabajo para apoyar la instalación del Enfoque Basado en Competencias en el bachillerato.

FASE	SESIÓN	FECHA	CONTENIDO
1. Propuesta de la instalación del trabajo colegiado.	1.	27 de mayo de 2011	Definición de funciones del colegiado.
2. Funciones de los grupos de Trabajo Colegiado.	2.	29 de junio de 2011	Diseño del proyecto de trabajo del colegiado.
3. Diseño del proyecto de trabajo colegiado escolar.	3.	10 de agosto de 2011	Instalación el colegiado definiendo grupos de trabajo.
4. Reuniones de trabajo colegiado	4.	30 de septiembre de 2011	Revisión de los aspectos abordados en la sesión formativa sobre evaluación de aprendizajes: acuerdos, compromisos e indicadores formulados colaborativamente.
	5.	28 de octubre	Revisión de los aspectos abordados en la

		de 2011	sesión formativa sobre Planeación Didáctica, acuerdos, compromisos e indicadores.
	6.	25 de noviembre de 2011	Revisión de los aspectos abordados en la sesión formativa sobre procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el Método de proyectos.
	7.	27 de enero de 2012	- Evaluación de las acciones de mejora realizadas y generación de acuerdos y compromisos.
	8.	24 de febrero de 2012	- Evaluación de las acciones de mejora realizadas y generación de acuerdos y compromisos.
	9.	30 de marzo de 2012	- Evaluación de las acciones de mejora realizadas y generación de acuerdos y compromisos.
	10.	27 de abril de 2012	- Evaluación de las acciones de mejora realizadas y generación de acuerdos y compromisos.
	11.	25 de mayo de 2012	- Evaluación de las acciones de mejora realizadas y generación de acuerdos y compromisos.
	12.	29 de junio de 2012	- Evaluación de las acciones de mejora realizadas y generación de acuerdos y compromisos.

4.1.5 Calendarización.

A continuación se presenta la calendarización de actividades de la estrategia general de intervención. Las 3 líneas que la componen se encuentran articuladas, de tal manera que se abordan los mismos propósitos y temáticas desde cada una de sus acciones. En la columna de la extrema izquierda se encuentran señaladas las líneas de intervención: con azul claro la línea 1. Formación del Equipo Docente, con azul más oscuro la línea 2. Acompañamiento curricular y de color rosa la línea 3. Trabajo colegiado. Cada línea de acción contiene sus respectivas acciones, el propósito, contenidos y actividades y la fecha en que se llevarán a cabo.

Las líneas horizontales más gruesas y segmentadas, separan una temática que es abordada de manera articulada a través de las líneas de intervención y sus acciones.

LÍNEA DE INTERVENCIÓN	ACCIONES	PROPÓSITO	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES	FECHA
1. FORMACION DEL EQUIPO DOCENTE.	a) Sensibilización	Sesión 1. Dar a conocer la estrategia de intervención y lograr el compromiso de los docentes.	Sensibilización sobre la estrategia de intervención a partir del balance realizado sobre la planeación didáctica, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación por competencias.	4 de marzo de 2011
	b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación	Sesión 2. Distinguir los elementos fundamentales de una planeación didáctica según el EBC	Taller: La planeación didáctica y sus elementos	16 de marzo de 2011.
	b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación	Sesión 3. Identificar los elementos clave para la elaboración de intenciones pedagógicas y secuencias didácticas.	Taller: La intención pedagógica y la secuencia didáctica.	1 de abril de 2011
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 1. Determinar los criterios para la observación y retroalimentación de la planeación didáctica.	Observación y retroalimentación de la planeación didáctica desde el Enfoque Basado en Competencias.	4 de abril de 2011
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 1. Revisar y retroalimentar las planeaciones didácticas de los docentes de acuerdo a criterios acordados.	Retroalimentación de las planeaciones didácticas.	11-15 de abril de 2011
1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE	b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación.	Sesión 4. Reflexionar sobre la congruencia de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes con el EBC.	Taller: Procesos de enseñanza-aprendizaje según el EBC.	4 de mayo de 2011
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 2. Establecer criterios e indicadores para la observación de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el Enfoque Basado en Competencias.	9 de mayo de 2011
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 2. Observar la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con el EBC.	Observación de clase Entrevista individual	16-19 de mayo de 2011
3. TRABAJO	e) Definición de	Sesión 1 Estudiar las	Definición de funciones del	23 de

LÍNEA DE INTERVENCIÓN	ACCIONES	PROPÓSITO	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES	FECHA
COLEGIADO	funciones del colegiado.	orientaciones y normatividad de la RIEMS a fin de operar el colegiado de acuerdo a las mismas.	colegiado.	mayo de 2011
1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE	b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación	Sesión 5. Conocer la metodología de proyectos formativos.	Taller: El método de proyectos.	3 de junio de 2011
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 3. Definir los criterios para la retroalimentación de la planeación e implementación de proyectos formativos.	Retroalimentación de la planeación e implementación de proyectos formativos.	6 de junio de 2011
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 3. Retroalimentar la planeación de un proyecto formativo.	Retroalimentación de la planeación de proyectos formativos. Entrevistas individuales	13-17 de junio de 2011
3. TRABAJO COLEGIADO	f) Diseño del proyecto del trabajo colegiado.	Sesión 2. Diseñar el proyecto de trabajo del colegiado.	Proyecto de Trabajo del Colegiado.	29 de junio de 2011
1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE	b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación.	Sesión 6. Análisis de la práctica evaluativa según el EBC, a partir de la culminación del diplomado.	Taller: Evaluación de aprendizajes por competencias.	8 de agosto de 2011
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR.	c) Sesiones de planeación con el equipo directivo	Sesión 4. Análisis del instrumento para la retroalimentación de estrategias y técnicas de evaluación por competencias.	Retroalimentación de las prácticas de evaluación de aprendizajes por competencias.	15 de agosto de 2011
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 4. Retroalimentar las técnicas de evaluación de aprendizajes por competencias empleadas por los docentes.	Retroalimentación de las prácticas de evaluación de aprendizajes por competencias. Entrevista individual	22-26 de agosto de 2011
3. TRABAJO COLEGIADO	g) Instalación del colegiado.	Sesión 3. Distribuir responsabilidades y tareas derivadas del proyecto del colegiado.	Instalación del colegiado y definición de equipos de trabajo.	29 de agosto de 2011
1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE	b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación.	Sesión 7. Emplear al menos 3 técnicas de evaluación por competencias: rúbricas, portafolios y lista de cotejo.	Taller: Técnicas para la evaluación de aprendizajes por competencias.	2 de septiembre de 2011
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 5. Diseñar estrategias para incentivar el uso de técnicas diversas de evaluación de aprendizajes.	Retroalimentación de prácticas de evaluación de aprendizajes por competencias. Organización de la logística	5 de septiembre de 2011

LÍNEA DE INTERVENCIÓN	ACCIONES	PROPÓSITO	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES	FECHA
			para recuperar evidencias.	
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 5. Retroalimentar distintas técnicas de evaluación de aprendizajes.	Retroalimentación de prácticas evaluativas por competencias.	12-15 de septiembre de 2011
3. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 4. Revisar los aspectos abordados en la sesión formativa sobre evaluación de aprendizajes: productos, acuerdos y compromisos.	Evaluación de aprendizajes por competencias.	21 de septiembre de 2011
1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE	b) Desarrollo de sesiones de taller para la formación	Sesión 8. Evaluar el proceso de intervención de la Línea 1. Formación del Equipo Docente.	Taller: Evaluación del proceso de intervención de la Formación del Equipo Docente	5 de octubre de 2011
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 6. Analizar los indicadores de calidad para la retroalimentación de la planeación didáctica de proyectos formativos.	Planeación didáctica de proyectos formativos.	10 de octubre de 2011
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 6. Retroalimentar la planeación didáctica de proyectos formativos.	Retroalimentación de la planeación didáctica de proyectos formativos.	17-21 de octubre de 2011
3. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 5. Revisar los aspectos abordados en la sesión formativa sobre planeación didáctica: productos, acuerdos y compromisos.	Planeación didáctica de proyectos formativos.	26 de octubre de 2011
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 7. Diseñar y organizar estrategias e instrumento de evaluación parcial de la intervención.	Evaluación parcial de la estrategia general de intervención.	9 de noviembre de 2011
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 7. Recuperar evidencias para la retroalimentación individual del proceso de los docentes en la apropiación del EBC.	Retroalimentación individual del proceso de apropiación del EBC a partir de las herramientas metodológicas: planeación, método de proyectos y evaluación de aprendizajes.	14-18 de noviembre 21-25 de noviembre
3. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 8. Evaluar el avance del proceso de intervención de manera colegiada.	Evaluación del avance del proceso de intervención a partir de los indicadores y evidencias.	30 de noviembre de 2011
3. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo	Sesión 8. Organizar la estrategia para dar seguimiento y evaluar un	Seguimiento y evaluación de un proyecto interdisciplinario semestral.	5 de diciembre de

LÍNEA DE INTERVENCIÓN	ACCIONES	PROPÓSITO	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES	FECHA
	directivo	proyecto interdisciplinario.		2011
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 8. Observar y retroalimentar el desempeño del profesor en la conducción del proyecto interdisciplinario.	Observar y retroalimentar la implementación del proyecto formativo interdisciplinario. Entrevista individual con profesores	12 al 16 de diciembre
4. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 6. Revisar avances en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el método de proyectos.	El proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el método de proyectos.	19 de diciembre de 2011
3. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 9. Revisar avances en los indicadores de calidad de la planeación didáctica.	Planeación didáctica desde el Enfoque Basado en Competencias.	9 de enero de 2012
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 9. Observación y retroalimentación de las planeaciones didácticas de los docentes.	Planeación didáctica desde el Enfoque Basado en Competencias.	16 -20 de enero de 2012
4. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 9. Evaluar el avance del proceso de intervención de manera colegiada.	Evaluación del avance del proceso de intervención a partir de los indicadores y evidencias.	25 de enero de 2012
3. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 10. Revisar instrumentos para la observación de clase.	Procesos de enseñanza-aprendizaje según el EBC	6 de febrero de 2012
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 10. Observar la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con el EBC.	Observación de clase Entrevista individual	13-17 de febrero de 2012
3. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 10. Evaluar el avance del proceso de intervención de manera colegiada.	Evaluación del avance del proceso de intervención a partir de los indicadores y evidencias.	22 de febrero de 2012
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	a) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 11. Organizar la estrategia para dar seguimiento y evaluar un proyecto interdisciplinario.	Seguimiento y evaluación de un proyecto interdisciplinario semestral.	5 de marzo de 2012
	b) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 11. Observar y retroalimentar el desempeño del profesor en la conducción del proyecto interdisciplinario.	Observar y retroalimentar la implementación del proyecto formativo interdisciplinario. Entrevista individual con profesores	12-16 de marzo de 2012
3. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 11. Evaluar el avance del proceso de intervención de manera colegiada.	Evaluación del avance del proceso de intervención a partir de los indicadores y evidencias.	28 de marzo de 2012

LÍNEA DE INTERVENCIÓN	ACCIONES	PROPÓSITO	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES	FECHA
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo	Sesión 12. Observar y retroalimentar las prácticas de evaluación de aprendizaje de los docentes.	Análisis de estrategias y técnicas de evaluación de aprendizajes. Criterios para el muestreo de producciones de los alumnos para analizar cómo fueron evaluadas..	16 de abril de 2012
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 12. Revisión de una muestra de producciones de los estudiantes para observar y retroalimentar prácticas evaluativas docentes.	Retroalimentación de prácticas evaluativas por competencias.	23-27 de abril de 2012
3. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 11. Evaluar el avance del proceso de intervención de manera colegiada.	Evaluación del avance del proceso de intervención a partir de los indicadores y evidencias.	30 de abril de 2012
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo.	Sesión 13. Analizar los avances logrados por los docentes en el diseño de la Planeación Didáctica. Implementar estrategias de mejora.	Planeación Didáctica desde el EBC.	7 de mayo de 2012
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 13. Revisar y retroalimentar las planeaciones didácticas de los docentes de acuerdo al EBC.	Retroalimentación de las planeaciones didácticas.	14-18 de mayo de 2012
3. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 12. Evaluar el avance del proceso de intervención de manera colegiada.	Evaluación del avance del proceso de intervención a partir de los indicadores y evidencias.	21 de mayo de 2012
2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR	c) Sesiones de planeación del equipo directivo.	Sesión 14. Diseñar la estrategia e instrumento para la evaluación de la estrategia de intervención.	Evaluación de resultados de la estrategia de intervención.	4 de junio de 2012
	d) Observación y retroalimentación de la práctica docente.	Retroalimentación 14. Recuperar evidencias para la retroalimentación individual del proceso de los docentes en la apropiación del EBC.	Retroalimentación individual y grupal del proceso de apropiación del EBC a partir de las herramientas metodológicas: planeación, método de proyectos y evaluación de aprendizajes.	11-15 de junio de 2012
4. TRABAJO COLEGIADO	h) Seguimiento a la implementación del EBC.	Sesión 13. Evaluar el avance del proceso de intervención de manera colegiada.	Evaluación de logros del proceso de intervención a partir de los indicadores y evidencias.	20 de junio de 2012

El contenido del presente capítulo describe las acciones de intervención que dan respuesta a las necesidades detectadas para la implementación del Enfoque Basado en

Competencias en la institución, tomando como eje de dicha intervención tres herramientas metodológicas: la planeación didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el método de proyectos y la evaluación de aprendizajes por competencias. Algunas acciones ya se han implementado, en tanto que otras se irán llevando a cabo de acuerdo al calendario previsto. En el capítulo siguiente se describen los avances realizados en términos de logros alcanzados de acuerdo a los indicadores establecidos, así como el seguimiento al proceso de intervención.

V. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El propósito fundamental de este capítulo es presentar los resultados del avance que se ha ido obteniendo en cada una de las tres líneas de intervención que componen la estrategia general señalada en el capítulo anterior: formación del equipo docente, acompañamiento curricular y trabajo colegiado.

El capítulo consta de tres apartados: en el primero de ellos se da cuenta de los logros obtenidos, tomando como referencia los indicadores elaborados a partir de los aspectos de mejora identificados en el balance realizado en el capítulo II y que se retoma en el Cap. IV para la elaboración de la estrategia de intervención; el segundo apartado describe el proceso de intervención, a fin de dar cuenta de la forma en que se han ido desarrollando las actividades que integran el plan de trabajo, así como los ajustes y adecuaciones realizados; y un tercer apartado describe hasta dónde ha podido avanzarse en la implementación de la estrategia de intervención y qué logros se han conseguido, así como una visión prospectiva acerca de los tiempos en que se tiene previsto llegar a la conclusión final de dicha intervención.

5.1.1 Evaluación de la mejora en función de los indicadores de logro.

En las siguientes tablas se presentan los resultados y los avances alcanzados hasta este momento de acuerdo con los aspectos a mejorar en la estrategia de intervención. La primera columna de izquierda a derecha enuncia los Aspectos a Mejorar, tomados de la tabla 4.1 que aquí se denominan “Problemática analizada”; la segunda columna describe dichas problemáticas antes de la intervención; la tercera columna contiene los indicadores de logro esperados al final de la intervención; la cuarta columna describe los resultados parciales y la quinta y

última columna contiene los instrumentos con que se han evaluado o se evaluarán dichos logros, ya que algunos de ellos todavía no se han alcanzado.

Tabla 5.1 LOGROS

PLANEACIÓN DIDÁCTICA				
Problemática analizada (Aspectos a Mejorar)	Situación Previa	Indicadores de logro	Resultados	Instrumentos
Elaboración y entrega electrónica e impresa de la planeación didáctica.	Los docentes manifiestan que es suficiente tener almacenada electrónicamente la planeación en su computadora.	El 90 % tiene su planeación impresa en el aula. Entre abril y junio gradualmente se consigue el 100 % deseado.	El 100 % de los docentes tuvo disponible su planeación para efectos de observación de clase en el mes de junio de 2011.	Lista de cotejo para retroalimentar la planeación didáctica. Guía de observación de clase.
Redacción correcta de la intención pedagógica, que esté más alineada al perfil de egreso y no a los contenidos.	Los profesores redactan contenidos académicos propios del programa y no existe una relación directa con el perfil de egreso. Sólo se enuncian temas de las asignaturas, no asociados a competencias, ni al contexto del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> 100 % de maestros que redactan la intención pedagógica. Entre abril y junio gradualmente se consigue el 100 % deseado. 	61.5 % de maestros redactan la intención pedagógica.	Lista de cotejo para retroalimentar la planeación didáctica.
Redacción del detonante (lo que desencadena una situación, un proceso o un acontecimiento) en la planeación más acorde al propósito de la sesión.	Los profesores no inician con activación de conocimientos previos, ni con cuestionamientos (detonantes) que estimulen y motiven a los alumnos a implicarse activamente en la clase.	Redacción explícita del detonante en la planeación en forma de cuestionamiento. Entre abril y junio gradualmente se consigue el 100% deseado.	100 % de entrega. 50 % entrega correctamente. La mitad de los profesores no lo redactan o formulan cuestiones de contenido o irrelevantes. Se ha detectado que los profesores de humanidades manifiestan mayor dificultad.	Lista de cotejo para retroalimentar la planeación didáctica. Guía de observación de clase
Elaboración de planeaciones utilizando el método	Las planeaciones no incluyen la metodología de proyectos	Todos los profesores elaborarán la planeación de dos	No se ha intencionado y se espera conseguirlo durante el siguiente curso escolar.	Lista de cotejo para retroalimentar la elaboración

de proyectos.	interdisciplinarios, con sus fases, productos esperados y evidencias de aprendizaje.	proyectos por semestre durante el curso 2011-2012: uno por asignatura y uno interdisciplinario.		de proyectos.
Aplicación de los saberes (conocer-hacer-ser y convivir) con mayor claridad.	Los contenidos declarativos son formulados con facilidad, en tanto que los procedimentales son vagos: los profesores no saben cómo redactarlos. En cuanto a la inclusión del saber convivir, los profesores no diseñan actividades colaborativas.	Al fin del primer semestre del curso 2011-2012 el 100 % de los profesores redacta los saberes que integran la competencia.	El 60 % de los profesores ha logrado redactar la aplicación de los saberes en la planeación. El porcentaje restante sigue anclado en la enseñanza de contenidos, empleando una estrategia expositiva.	Lista de cotejo para retroalimentar la planeación didáctica

PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (MÉTODO DE PROYECTOS)				
Problemática analizada (Aspectos a Mejorar)	Situación Previa	Indicadores de logro	Resultados	Instrumentos
Apropiación del método de proyectos.	Los profesores no conocen los principios teóricos y metodológicos, así como las implicaciones prácticas del método de proyectos.	Todos los profesores elaborarán el borrador de un proyecto con todos sus elementos en agosto de 2011.	Todavía no se ha conseguido.	Lista de cotejo para evaluación de proyectos.
Conocimiento de la metodología para el trabajo colaborativo.	En el aula se realizan actividades en binas o en equipos pero no es trabajo colaborativo, que genere discusión, argumentación, debate y cooperación.	Los maestros implementarán estrategias de aprendizaje basadas en trabajo colaborativo. Junio de 2011 el 20 % Diciembre de 2011 el 60 % Junio de 2012, el 100 %	20 % de los docentes utiliza estrategias colaborativas. Las dos maestras que representan el 20 % emplean estrategias colaborativas pero no lo tienen intencionado: es una actividad normal. El resto de los docentes no ha logrado hacer del trabajo en equipo una interacción colaborativa.	Guía de observación de clase Lista de cotejo para retroalimentar la planeación didáctica
Generación de momentos para la	Los espacios que antes estaban	2 reuniones intersemestrales	Se realizarán durante las jornadas de	Lista de cotejo para

planeación entre docentes para abordar proyectos interdisciplinarios.	destinados para el trabajo de planeación y organización entre docentes, fueron cancelados durante el curso 2010-2011	(anuales) en donde se establecen 3 días al final de los cuales queda diseñado el proyecto de asignatura e interdisciplinar. Estas reuniones requieren la presencia de todos los docentes no sólo para planeación didáctica sino de elementos organizativos y de logística.	evaluación del ciclo escolar 2010-2011.	evaluación de proyectos.
Alejamiento del método expositivo por parte de los docentes y mayor utilización del método participativo.	La mayoría de los docentes emplean predominantemente el método expositivo en sus clases.	Que el profesor se convierta en mediador de los procesos de aprendizaje y promueve la participación activa de los alumnos. Junio de 2011 el 20 % Diciembre de 2011 el 60 % Junio de 2012, el 100 %	20% de los maestros trabajan con métodos de aprendizaje activo y participativo.	Guía de observación de clase
Proyección social de los proyectos académicos.	Los intentos que se han hecho para la elaboración de proyectos no trascienden más allá de la escuela.	Un proyecto por semestre durante el curso 2011-2012 incluirá aspectos éticos y sociales de compromiso y solidaridad.	Se han realizado 2 proyectos durante el curso 2010-2011 pero no con proyección social.	Lista de cotejo para evaluación de proyectos.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS				
Problemática analizada (Aspectos a Mejorar)	Situación Previa	Indicadores de logro	Resultados	Instrumentos
Prevalece el examen de conocimientos como recurso predominante para evaluar	Continúan aplicándose exámenes de conocimientos que privilegian el aprendizaje	El 100% de los docentes emplean estrategias y técnicas de evaluación	30% de los maestros emplean estrategias y técnicas de evaluación pertinentes a distintos aprendizajes.	Lista de cotejo para validar evaluaciones.

competencias.	memorístico.	pertinentes a distintos aprendizajes.		
Unificación de criterios entre los docentes para evaluar alumnos.	No existe un método ni criterios homogéneos en los docentes al evaluar.	100% de los docentes redactan los criterios o parámetros que dan cuenta de las competencias logradas en los alumnos. Consensos y acuerdos documentados para unificar criterios.	20 % de los maestros redactan criterios abordando los diferentes saberes de la competencia.	Lista de cotejo para validar evaluaciones Criterios documentados
Evaluación de los alumnos en base a evidencias de aprendizaje.	No se integran en las evaluaciones evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto.	100 % de los docentes integran las evaluaciones con evidencias de desempeño, conocimiento y producto.	No se ha intencionado.	Lista de cotejo para evaluar evidencias de aprendizaje
Manejo del portafolio de evidencias.	Se desconoce la estructura y los aspectos que integran un portafolio de evidencias.	100% de los docentes utilizan el portafolio de evidencias.	No se ha intencionado.	Lista de cotejo para evaluar portafolio de evidencias.

5.1.2 Plan de seguimiento del proceso de intervención.

El seguimiento del proceso de intervención consiste en la documentación y sistematización de las acciones realizadas para llevar a cabo dicho proceso. Para tal efecto, se señalan las estrategias e instrumentos que han servido para verificar si se alcanzaron los propósitos formulados en las acciones previstas, así como los cambios y adecuaciones que se han realizado y que han sido producto de las líneas de intervención.

5.1.2.1 Línea de Intervención 1. FORMACIÓN.

La primera línea de intervención estuvo enfocada en un proceso formativo de los docentes con el propósito de incorporar en su práctica educativa el Enfoque Basado en Competencias, a través del manejo de herramientas metodológicas clave para su desempeño: la planeación didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de competencias.

Cada una de las sesiones de trabajo culminó con una serie de acuerdos y compromisos producto de las reflexiones y consensos generados en las sesiones de formación. Las sesiones se fueron documentando según los instrumentos utilizados y se estuvieron socializando con el equipo docente y coordinador. Esto permitió dar cuenta de en qué medida se ha conseguido lo planeado, si los procesos han sido participativos, qué modificaciones se dieron en el camino, así como los acuerdos y compromisos logrados.

La siguiente matriz fue la herramienta clave para tener toda la información pertinente y dar cuenta de lo trabajado en esta línea. Una muestra de la recuperación en extenso de las sesiones 1 y, 2 se ejemplifica en los Anexos 1 y 2, respectivamente.

Fecha	Temática	Actividades	Conclusiones	Acuerdos	Observaciones

En los siguientes párrafos se describe el resumen de los resultados.

Sesión de Taller 1. Sensibilización y estrategia de intervención.

Fecha:

La primera sesión se realizó el 4 de marzo de 2011.

Propósito:

Sensibilizar a los docentes de la necesidad de participar en procesos de formación y mejora continua para lograr un cambio en los procesos educativos.

Contenidos:

Presentación de la estrategia de intervención al equipo docente y sensibilización.

Actividades:

Durante la sesión se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Dinámica de distensión.
- Video para activar la reflexión sobre el cambio de paradigma educativo.
- Presentación con apoyo audiovisual del Modelo Educativo Institucional.
- Revisión de las Competencias del docente de Educación Media Superior.
- Dinámica de identificación de fuerzas impulsoras y restrictoras del cambio para la implementación del EBC en la institución.
- Exposición del balance de resultados con referencia a la intervención realizada por la consultoría CONRUMBO, con FORTALEZAS y ASPECTOS A MEJORAR.

Acuerdos y compromisos:

Antes de finalizar la sesión, se lograron los siguientes acuerdos y compromisos:

1. Los docentes aceptaron participar en las reuniones de formación con la agenda de trabajo propuesta.
2. Se comprometieron a tener impresas sus planeaciones en el aula durante sus clases.

3. Apropiarse de los conceptos fundamentales del modelo institucional y los sellos distintivos.
4. Apoyarse con los compañeros que tienen un mejor dominio del Enfoque Basado en Competencias.

Sesión de Taller 2. La planeación didáctica y sus elementos.

Fecha:

La segunda sesión se realizó el 16 de marzo de 2011.

Propósito:

Distinguir los elementos fundamentales de una planeación didáctica según el EBC.

Contenidos:

Ventajas de la planeación didáctica.

Elementos de la planeación didáctica según el EBC.

Actividades:

Durante la sesión se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Recapitulación de los aspectos a mejorar en la planeación didáctica.
- Dinámica sobre la planeación y sus beneficios.
- Revisión de la definición de planeación por competencias propuesta por Frade (2010) y discusión.
- Análisis de los resultados de la evaluación sobre planeaciones didácticas.
- Revisión del formato de planeación didáctica institucional.

Acuerdos y compromisos:

Al finalizar la sesión, se lograron los siguientes acuerdos y compromisos:

1. Cada equipo trabajará en una propuesta de formato que integre el manejo de los programas de la RIEMS y los aspectos institucionales.
2. Apropiarse de los elementos clave de la definición de planeación por competencias a través del estudio y análisis de documentos.

Sesión de Taller 3. La intención pedagógica y la secuencia didáctica.

Fecha:

La tercera sesión se realizó el 1 de abril de 2011.

Propósito:

Comprender los elementos clave para la elaboración de intenciones pedagógicas y de secuencias didácticas.

Contenidos:

La intención pedagógica.

La secuencia didáctica.

Actividades:

Durante la sesión se realizaron las siguientes actividades:

- Dinámica de activación de conocimientos previos.
- Análisis de la definición de intención pedagógica institucional.
- Revisión de las intenciones pedagógicas redactadas en sus planeaciones a la luz de la definición institucional.

Acuerdos y compromisos:

Los acuerdos y compromisos establecidos en la sesión fueron:

1. Apropiarse la definición institucional de intención pedagógica.
2. Redactar las intenciones pedagógicas de las planeaciones de acuerdo con los elementos de la definición institucional.

3. Presentar ideas clave y proponer estrategias para una mejor redacción de intenciones pedagógicas y secuencias didácticas en la siguiente sesión.

Sesión de Taller 4. Procesos de enseñanza aprendizaje según el EBC.

Fecha:

La cuarta sesión se efectuó el 4 de mayo de 2011.

Propósito:

Reflexionar sobre la congruencia de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes con el EBC.

Contenidos:

Problema significativo del contexto.

El desarrollo de competencias.

La secuencia didáctica.

La mediación docente y el desarrollo de competencias.

Docente tradicional vs docente mediador.

Fases del proceso enseñanza-aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre.

Actividades:

Durante la sesión se realizaron las siguientes actividades:

- Revisión del formato de planeación que se enviará a la Dirección del Sistema con las modificaciones al mismo.
- Exposición de equipos y análisis de mapas conceptuales.
- Exposición sobre las fases del proceso enseñanza-aprendizaje según el EBC.
- Análisis del documento institucional: Docente en Situación Didáctica.

Acuerdos y compromisos:

En la sesión, se lograron los siguientes acuerdos y compromisos:

1. Resaltar en la intención pedagógica el problema del contexto de los alumnos a solucionar. Usar de referencia la definición institucional con respecto a la “intención pedagógica”.
2. Utilizar las fases del proceso (inicio-desarrollo-cierre) en las aulas.
3. Utilizar el documento “Docente en situación didáctica” como auxiliar en la redacción de sus secuencias didácticas.

Sesión de Taller 5. Metodología de proyectos formativos.**Fecha:**

La quinta sesión se realizó el 3 de junio de 2011.

Propósito:

La sesión tuvo como propósito que los maestros conocieran la propuesta de la metodología de proyectos formativos.

Contenidos:

El método de proyectos.

Concepto de proyecto formativo.

Tipos de proyectos formativos.

Componentes esenciales de un proyecto formativo.

Lineamientos para abordar proyectos formativos.

Ventajas del trabajo con proyectos formativos.

Actividades:

Durante la sesión se realizaron las siguientes actividades:

- Exposición sobre el método de proyectos y las fases de la propuesta institucional.

- Lectura individual del texto: “Metodología de proyectos formativos”.
- Integración de equipos para preparar exposición de los temas asignados.
- Exposición de cada equipo y clarificación de conceptos.

Acuerdos y compromisos:

Los acuerdos logrados en esta sesión fueron:

1. Continuar con la apropiación de los conceptos manejados en la sesión.
2. Elaborar el borrador de un proyecto en su asignatura y otro multidisciplinario para presentarlo en las reuniones de planeación de agosto 2011.
3. Incluir las fases del proyecto en sus borradores.

Cabe señalar que de las sesiones realizadas con respecto a esta línea de intervención, únicamente la sesión 3 tuvo que ser finalizada antes del tiempo establecido, ya que en el colegio se llevó a cabo una actividad que requería de la participación de los docentes, coordinadores y director. Todas las demás sesiones se han estado realizando según el calendario de actividades programado.

5.1.2.2 Línea de Intervención 2. ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR.

La segunda línea de intervención es el acompañamiento curricular, que tiene como finalidad observar y retroalimentar la práctica docente, focalizando dicha observación en la planeación didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en el método de proyectos y la evaluación de aprendizaje por competencias. Esta línea de intervención abarca un trabajo de planeación del equipo directivo y un trabajo de observación y retroalimentación de la práctica docente que ha sido realizado por los coordinadores y el director académico. A través de este proceso se dio cuenta de los avances que se generaron en el uso y apropiación de las herramientas en cuestión desde el enfoque basado en

competencias. Al mismo tiempo, se ha intencionado darle un papel protagónico a los docentes favoreciendo procesos de reflexión, análisis y autoevaluación de su práctica. Esto se ha concretado en un instrumento de autoevaluación en el cual ellos mismos documentan sus fortalezas y debilidades formuladas a través del proceso de retroalimentación propio del acompañamiento curricular y que más adelante se describe.

En esta línea de intervención se utilizó la siguiente matriz para recuperar la información generada.

Fecha	Temática	Actividades	Conclusiones	Acuerdos	Observaciones

5.1.2.2.1 Sesiones de planeación del equipo directivo.

A continuación se describen los resultados de las sesiones de Planeación del Equipo Directivo que se han llevado a cabo, de las cuales se presenta una muestra en los Anexos 3 y 4:

Sesión de Planeación del Equipo Directivo 1. Análisis de resultados de las sesiones formativas sobre planeación didáctica.

Fecha:

Se realizó el 04 de abril de 2011.

Propósito:

Analizar los resultados de las sesiones formativas sobre planeación didáctica con base en el cumplimiento de los acuerdos y compromisos alcanzados y preparar la revisión de las últimas planeaciones elaboradas por los docentes.

Contenidos:

Análisis de resultados de las sesiones formativas sobre planeación didáctica.

Instrumento para evaluar planeaciones didácticas.

Revisión de planeaciones didácticas.

Actividades:

Durante esta primera sesión de trabajo de la línea de acompañamiento curricular se realizaron las siguientes actividades:

- Explicación de la estrategia para evaluar los resultados de las sesiones de formación docente.
- Revisión del instrumento para evaluar planeaciones.
- Aplicación del instrumento para evaluar planeaciones didácticas a las últimas planeaciones elaboradas por los docentes.
- Organización del calendario para evaluar las planeaciones.

Acuerdos y compromisos:

La reunión de trabajo concluyó con los siguientes acuerdos y compromisos:

1. Del 11 al 15 de abril revisar la última planeación didáctica entregada por los maestros y realizar observaciones en el aula.
2. Concentrar los resultados de las observaciones de cada rasgo del instrumento.
3. Retroalimentar a los docentes sobre los resultados obtenidos en la evaluación aplicada a las planeaciones didácticas el 15 de abril.

Sesión de Planeación del Equipo Directivo 2.

Segunda sesión de planeación del equipo directivo: Revisión del instrumento para la observación de clase.

Fecha:

Se efectuó el 9 de mayo de 2011.

Propósito:

Establecer criterios e indicadores para la observación de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje

Contenidos:

Proceso de enseñanza-aprendizaje según el EBC.

Fases de inicio, desarrollo y cierre.

Instrumento para la observación de clases.

Actividades:

Las actividades realizadas en esta sesión fueron:

- Revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje según el EBC.
- Análisis de los elementos que integran las fases de inicio, desarrollo y cierre.
- Revisión del Instrumento para la observación del desempeño docente en el aula.

Acuerdos y compromisos:

La reunión de trabajo concluyó con los siguientes acuerdos y compromisos:

1. Del 16 al 19 de mayo, realizar observaciones de clases.
2. Los coordinadores deben concentrar los resultados de las observaciones realizadas.

3. El director elaborará las gráficas de los resultados obtenidos para presentarlas en la segunda reunión de colegiado.

Sesión de Planeación del Equipo Directivo 3.

Tercera sesión de planeación del equipo directivo: Implementación de proyectos formativos

Fecha:

Se realizó el 6 de junio de 2011.

Propósito:

Definir los criterios para la retroalimentación de proyectos formativos.

Contenidos:

Concepto de Proyecto formativo.

Tipos de proyectos.

Componentes de un proyecto formativo.

Lineamientos metodológicos para abordar proyectos formativos con estudiantes.

Ventajas de trabajar por proyectos formativos.

Instrumento para retroalimentar la planeación de proyectos.

Actividades:

Las actividades que se realizaron en esta sesión fueron:

- Revisión de la lectura sobre proyectos formativos.
- Revisión de los indicadores del instrumento para evaluar y retroalimentar proyectos.
- Organización de la sesión de formación del 10 de junio.

Acuerdos y compromisos:

La reunión concluyó con los siguientes acuerdos y compromisos:

1. En la sesión formativa del 10 de junio, los coordinadores estarán monitoreando los trabajos que realizarán los equipos y aclarando dudas.
2. El director explicará el instrumento para evaluar proyectos formativos.
3. Se presentará la propuesta que para el siguiente ciclo escolar cada docente ejecutará al menos un proyecto por semestre desde sus asignatura y otro interdisciplinario.

5.1.2.2.2 Observación y retroalimentación de la práctica docente.

A continuación se describen los resultados de las acciones realizadas por el equipo directivo con referencia a la evaluación de la planeación didáctica y las observaciones de clase. Es importante resaltar que no se ha revisado nada con referencia a la evaluación de los aprendizajes, ya que las sesiones formativas con los docentes y de acuerdo al calendario, aún no se han realizado.

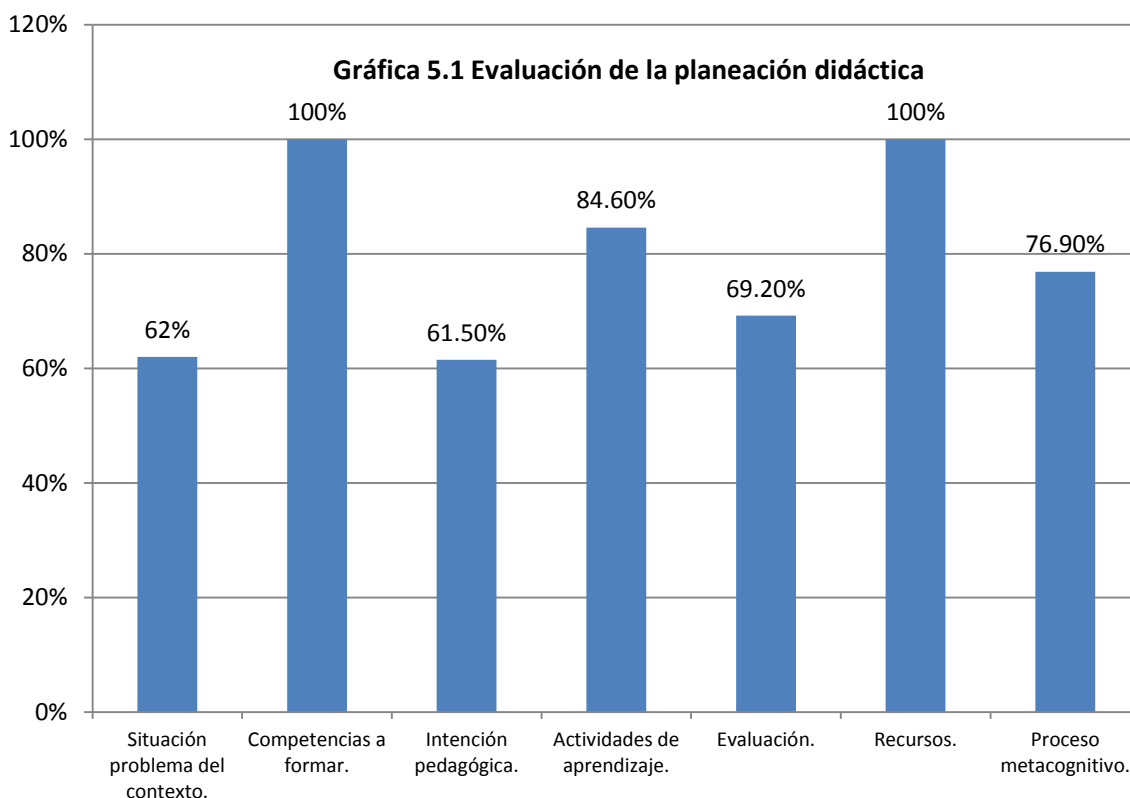
Evaluación de las planeaciones didácticas.

La evaluación de las planeaciones didácticas se realizó el 11 de abril y fue aplicada a 13 docentes. Los resultados de la evaluación se explicaron de manera general a los docentes evaluados el día 15 de abril en reunión extraordinaria. Al concluir la reunión, cada docente recibió sus resultados de manera particular.

En la Gráfica 5.1 se muestran los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación a las planeaciones didáctica (Ver Gráfico 5). Se aplicó el instrumento a 13 planeaciones. Las planeaciones tienen que describir algún problema relevante del contexto a resolver desde la asignatura. Deben estar redactadas la competencia o competencias que se pretende formar en los alumnos. En cuanto a la intención pedagógica, esta se entiende como lo que se

desea que aprenda el alumno, para qué y en qué área de su vida lo pondrá en acción. Otros aspectos a considerar en la planeación didáctica son las actividades que realiza el docente y las actividades que realiza el alumno, los criterios y evidencias para evaluar los aprendizajes, los materiales educativos y recursos requeridos para la secuencia didáctica y que se describan algunas sugerencias realizadas por el docente para que el estudiante reflexione y se autorregule en su proceso de aprendizaje. En la gráfica se señalan los porcentajes alcanzados en la evaluación. Los porcentajes de la gráfica se corresponden con los aspectos de la lista de cotejo que sí cumplen con cada uno de los elementos observados en la misma pero que además están redactados de acuerdo a los indicadores del instrumento de evaluación.

Los resultados mostrados en la gráfica son congruentes con lo que han expresado algunos docentes sobre la dificultad que encuentran en la redacción de intenciones pedagógicas principalmente al elaborar sus planeaciones didácticas.



Se sigue observando que los docentes están más enfocados al manejo del contenido en clase que a la solución de un problema del contexto del alumno. Este aspecto también se percibe al inicio de la secuencia didáctica. Parten del tema a tratar como contenido y en algunas planeaciones las fases de inicio, desarrollo y cierre son señaladas únicamente con las actividades a desarrollar por el alumno.

Otro aspecto a resaltar de la evaluación de las planeaciones, es que algunas están sumamente elaboradas en la secuencia didáctica, en cambio otras sólo presentan la secuencia de manera esquemática. En algunas planeaciones se describe la intención pedagógica pero no llega a enlazarse con la secuencia didáctica. En cuanto al trabajo colaborativo de los alumnos, ninguna planeación describe este momento con claridad.

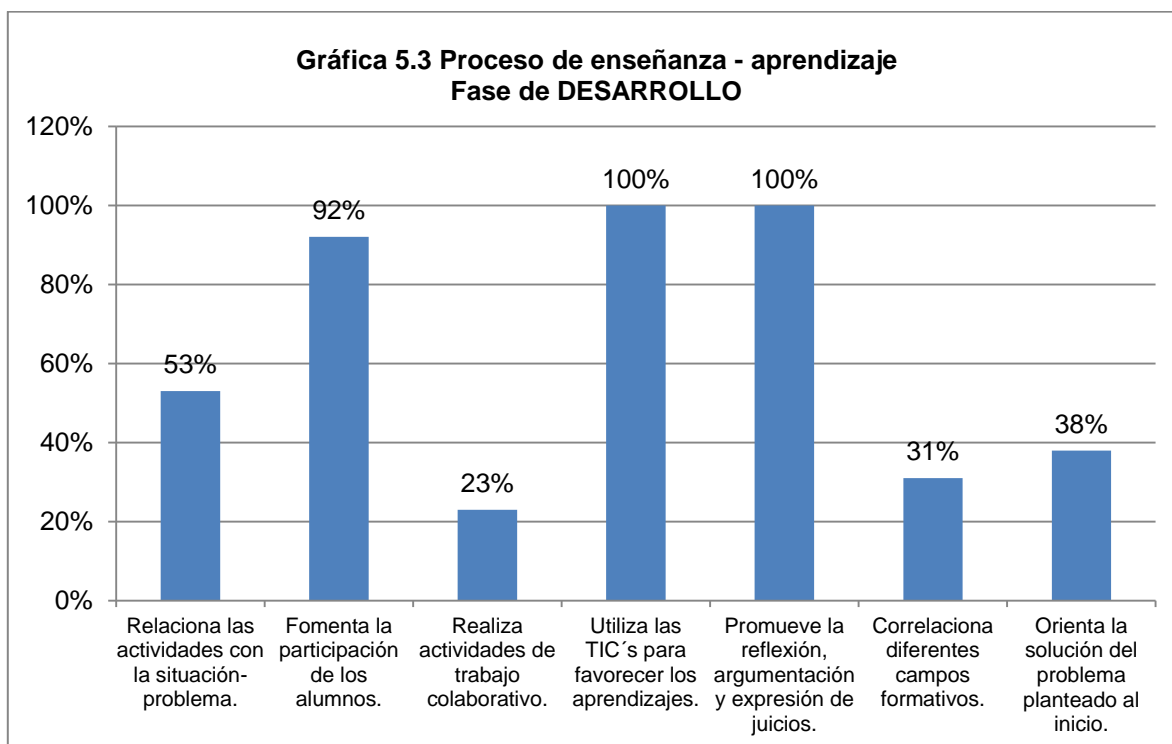
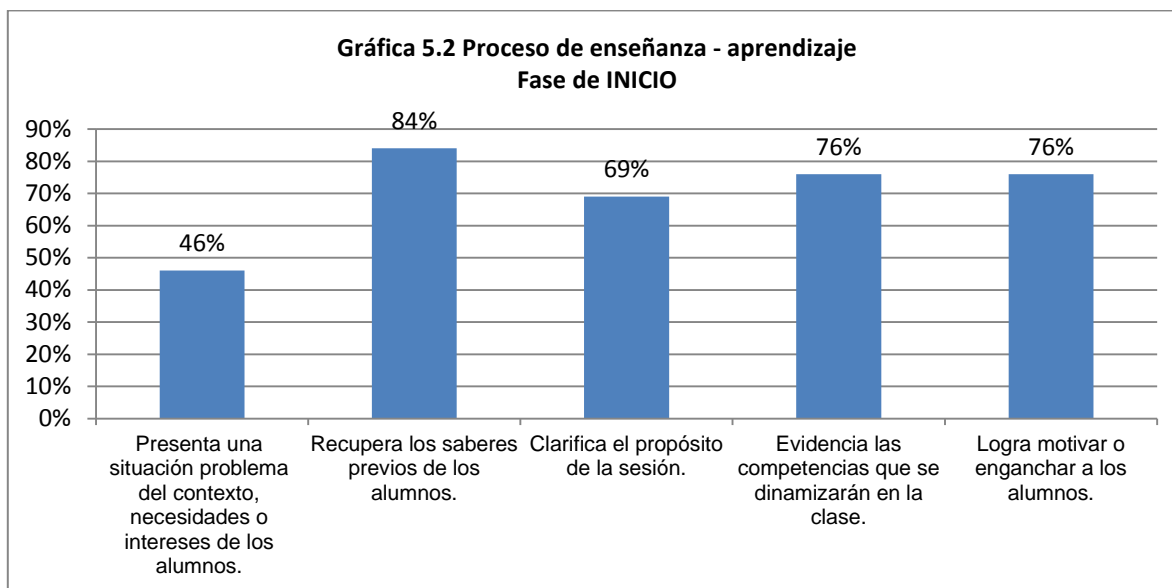
Observación de clases.

Se realizaron las observaciones de clase a 13 docentes durante los días 16 al 19 de mayo de 2011. Cada observación se realizó durante toda la clase completa para poder evaluar de acuerdo con los indicadores de inicio, desarrollo y cierre del proceso de enseñanza aprendizaje. Las observaciones se realizaron a docentes de los tres grados de bachillerato.

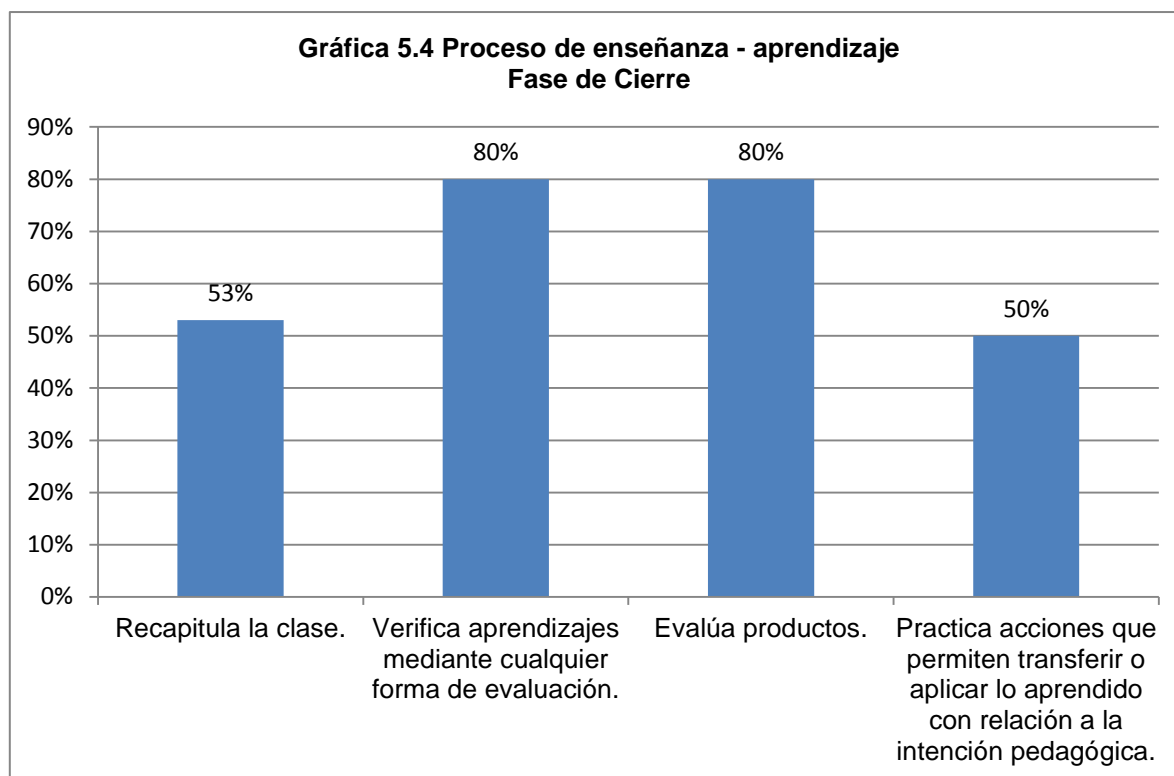
En la Gráfica 5.2 se muestran los resultados de los 5 indicadores que comprenden la fase de inicio, mismos que se presentan en el Anexo 6. En la fase de inicio podemos apreciar que el indicador que les sigue costando trabajo realizar en el aula tiene que ver con la presentación de una situación problema del contexto y este indicador tiene relación directa con la descripción de la intención pedagógica que tienen que redactar los docentes en la planeación didáctica. Ambos elementos tienen un porcentaje de cumplimiento muy bajo.

Los resultados obtenidos de la fase de desarrollo en el proceso enseñanza-aprendizaje se muestran en la Gráfica 5.3. De nuevo hay coincidencia al

obtenerse los porcentajes más bajos en los indicadores que se refieren a la situación problema. Con respecto a la dinámica del trabajo colaborativo, los docentes no han recibido alguna formación al respecto sobre esta técnica y esto se ve reflejado también en el porcentaje alcanzado en este rubro. La correlación de diferentes campos formativos tampoco se ha logrado desde las asignaturas particulares.



Por último, en la Gráfica 5.4 se muestran los resultados de los indicadores de la fase de cierre. Existe de nuevo congruencia en que los indicadores que se refieren a la situación problema o intención pedagógica su nivel de cumplimiento siguen siendo bajos.



Entrevista a docentes.

Se han realizado dos entrevistas a docentes que han presentado mayor dificultad en la apropiación del EBC. Las entrevistas fueron realizadas por la dirección académica y el punto medular del acompañamiento ha sido la redacción de intenciones pedagógicas. Tal como se aprecia en el Anexo 8, destaca en las entrevistas la apertura de los docentes de mejorar en sus áreas de oportunidad y, sobretudo, que han acudido a estas reuniones fuera de su horario de trabajo.

Los dos docentes están utilizando los indicadores de los instrumentos de observación de clase y de evaluación de planeación didáctica como referencia

tanto para elaborar sus propias planeaciones como para guiarse en su desempeño dentro del aula. Antes de entregar las planeaciones a la coordinación académica, se las envían por vía electrónica a la dirección académica para una revisión y hacer posibles sugerencias.

5.1.2.3 Línea de Intervención 3. TRABAJO COLEGIADO.

La tercera línea de intervención tiene que ver con la implementación del trabajo colegiado como la estrategia que permita realizar procesos de reflexión y de mejora continua a partir de los resultados obtenidos entre los docentes de la línea de intervención 1. El propósito central del trabajo colegiado es la organización de acciones de mejora en el proceso educativo que fortalezcan el EBC en la vida académica del bachillerato. La base de la instalación del colegiado en el equipo docente se realizó de acuerdo con las orientaciones y normatividad señalados en el documento “Consideraciones para el Trabajo Colegiado” (SEMS-DGB).

Para recuperar la información de las sesiones de esta línea de intervención se utilizó la siguiente tabla, cuyos contenidos en extenso se encuentran en el Anexo 7.

Fecha	Temática	Actividades	Conclusiones	Acuerdos	Observaciones

Primera sesión: El trabajo colegiado y su instalación.

Fecha:

La primera sesión del trabajo colegiado se realizó el 23 de mayo de 2011.

Propósito:

Estudiar las orientaciones y normatividad de la RIEMS para la instalación del Trabajo Colegiado.

Contenidos:

El Trabajo Colegiado.

Marco de referencia.

Integración de los grupos de trabajo colegiado.

Funciones de los grupos de trabajo colegiado.

Estrategia general y líneas de acción para impulsar el trabajo colegiado.

Conformación de los grupos de Trabajo Colegiado en el bachillerato.

Actividades:

En la sesión 1 de trabajo colegiado se realizaron las siguientes actividades con el equipo coordinador y docente de bachillerato:

- Exposición sobre Trabajo Colegiado y las ventajas que aporta a los planteles educativos.
- Trabajo en equipo para estudio del documento “Consideraciones para el Trabajo Colegiado” (SEMS-DGB)
- Exposición de cada equipo del tema asignado.
- Conformación de los grupos de trabajo colegiado por campos formativos (4) y asignación de la Secretaria de Actas y Acuerdos.

Acuerdos y compromisos:

La sesión concluyó con los siguientes acuerdos:

1. Compromiso verbal de los docentes y coordinadores de participar en las reuniones de trabajo colegiado.
2. Seguir estudiando el documento “Consideraciones para el Trabajo Colegiado”.

3. Integración de equipos de trabajo por campos formativos (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Valoración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia).

Observaciones:

Dada la cantidad de docentes que conforman el equipo de bachillerato, la propuesta de integrar a los grupos de trabajo por Campos Formativos equilibró de cierta manera que el número de integrantes fuera casi el mismo. Para la elección del Secretario de Actas y Acuerdos fue unánime el voto de los docentes por la Prefecto de Disciplina.

La elección de los representantes de cada Campo Formativo se realizará en la siguiente sesión de Trabajo Colegiado. En el anexo 7 se presenta el desarrollo que tuvo la sesión y los nombres de los integrantes que conforman los grupos de trabajo.

5.1.3 Recuento de los avances conseguidos.

Durante el proceso que ha seguido la estrategia de intervención se han conseguido algunos logros significativos en cada una de sus líneas.

Con respecto a la primera línea de intervención vale la pena señalar que el grupo de docentes comenzó a manifestar criterios homogéneos con respecto a conceptos abordados durante las sesiones que se han ejecutado. Sus planeaciones didácticas comienzan a ser más claras y apegadas al Enfoque Basado en Competencias y sus actuaciones dentro de las aulas son congruentes con ellas. En los procesos de enseñanza-aprendizaje se hacen cada vez más evidentes los momentos de inicio-desarrollo y cierre de sus clases y comienza a aparecer un rol de mediador más que de expositor. Los resultados de las observaciones de clase y las evaluaciones de planeaciones didácticas nos indican

con claridad que el aspecto a mejorar es el relacionado a la intención pedagógica o resolución de un problema del contexto. Este aspecto se estará trabajando de manera particular con cada docente desde la coordinación académica.

Las acciones de intervención que se han realizado en total en la línea de formación docente son 5. Falta por abordarse la sesión 6 sobre la evaluación de aprendizajes por competencias programada para el 8 de agosto de 2011. La sesión 7 sobre técnicas para la evaluación de aprendizajes por competencias se realizará el 2 de septiembre de 2011 y se cerrará esta línea con una evaluación del proceso de intervención de la formación del equipo docente el 5 de octubre de 2011.

Con relación al acompañamiento curricular, las sesiones de planeación y de observación han permitido que las coordinaciones y la dirección vayan teniendo una misma visión de lo que se pretende lograr con la instalación del EBC y que el éxito o fracaso de esto dependerá en gran medida del acompañamiento que se le brinde a los docentes y de la claridad que tengamos nosotros del enfoque. Este proceso de acompañamiento curricular no ha sido del todo fácil. La dinámica propia de la escuela requiere que tanto docentes como coordinaciones y dirección a veces tengamos que modificar lo planeado. Aún así, ha sido un gran logro establecer las reuniones fijas para planear el acompañamiento curricular.

Faltan por realizarse 11 sesiones de planeación del acompañamiento curricular e igual número de acciones de observaciones de clase. Este trabajo está contemplado que concluya en el mes de junio de 2012.

Por otra parte, el mayor logro de la tercera línea de intervención es haber sensibilizado e instalado el trabajo colegiado en el bachillerato como una de las herramientas que nos permitirán continuar con los procesos de mejora en los que todos participen. El trabajo colegiado como modalidad para la mejora continua no existía en la institución. La línea de autoridad era vertical y, por la respuesta que

se ha tenido de los docentes, esta nueva forma de trabajar permitirá que sean más fáciles de alcanzar nuevos retos. Aunque sólo se ha realizado una sesión en esta línea de intervención, las jornadas de trabajo con los docentes se estarán realizando en esta modalidad.

Al cierre de este capítulo es posible afirmar que se cuenta con indicadores de logro, con los cuales se ha podido verificar el avance de la intervención y se han identificado las acciones que falta por implementar y los plazos en que éstas se llevarán a cabo. Por otra parte, se ha descrito la forma en que se han ido desarrollando las actividades del plan de trabajo así como los ajustes y adecuaciones realizados, a partir de los instrumentos elaborados para documentar y sistematizar esta información, misma que permitirá continuar con la implementación de la intervención haciendo los ajustes pertinentes.

REFLEXIONES DEL PROCESO DESDE LA GESTIÓN Y PROSPECTIVA

Reflexiones desde la gestión.

Gestionar acciones a favor de la mejora continua de los procesos educativos es tarea fundamental, aunque no sencilla, de quien tiene la responsabilidad de dirigir una institución educativa. Asumir este reto implica planear y materializar acciones concretas que conduzcan al cumplimiento de los objetivos de un proyecto educativo.

Cuando se habla de organizar actividades en el marco de una institución escolar, es primordial que éstas sean ejecutadas en un proceso participativo mediante el cual, el grupo de docentes, coordinadores y directores puedan reflexionar sobre temas puntuales de su quehacer educativo y, en este sentido, se tomen decisiones y se definan acciones alrededor de las tareas que se tienen en común.

En este caso, la propuesta de intervención enfocada a la implantación del enfoque basado en competencias en el bachillerato ha implicado todo un reto de reflexión y análisis a partir del contexto y del diagnóstico institucional; así como de los procesos internos que se han generado en la formación de los docentes, la documentación de dichos procesos y la formulación de la estrategia de intervención general que tiene tres líneas: la formación docente, el acompañamiento curricular y el trabajo colegiado.

El proceso de intervención implicó un cambio en la gestión directiva que ha estado focalizada tradicionalmente en prácticas centradas en lo administrativo. El haber modificado las maneras de hacer las cosas impactó tanto a docentes como a coordinadores académicos. Por ejemplo, las observaciones de clase y la revisión de planeaciones era algo exclusivo de las coordinaciones académicas. A partir de

que inició la estrategia de intervención, la dirección estuvo realizando observaciones en las aulas, revisando planeaciones y retroalimentando a las coordinaciones para que a su vez pudieran acompañar de mejor manera a los docentes. Con las sesiones formativas hubo mayor apropiación de EBC y el haber instalado el trabajo colegiado cambió la dinámica de las reuniones de trabajo. Con los resultados que se han obtenido en el proceso se han puesto de manifiesto los aspectos que falta por mejorar y consolidar aquellos donde hubo avance significativo.

Deseo enfatizar algunos rasgos que han resultado clave durante este proceso, que, aunque está inacabado, han sido esenciales en la implementación de la estrategia de intervención, con miras a implantar el enfoque de competencias en la institución:

a) La necesidad que tiene el docente de conocer el qué y el cómo de las propuestas educativas. Ha sido reiterativa la necesidad que expresan los docentes de que la estrategia de intervención no se quede en un simple qué de las cosas. Demandan que también se les oriente en los cómo. Esto ha llevado a una planificación del trabajo con los docentes de manera más dinámica y participativa.

b) Contar con referentes teóricos congruentes con las finalidades educativas institucionales. Es imperativo que quien gestione los procesos educativos conozca, analice y difunda los elementos teóricos y prácticos de cualquier propuesta de intervención. Es a partir de este momento en que se puede construir un equipo a través de un proceso formativo y de reflexión que le vaya dando certidumbre al colegiado donde además se vaya apropiando de un lenguaje y una metodología común.

c) Tener conocimiento de las características profesionales de cada docente. La función del docente en diferentes ámbitos involucra la preparación de sus clases, los procesos de enseñanza que vive dentro de las aulas y la

metodología que utiliza para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Todo lo que realiza incide en el cumplimiento del perfil de egreso de los alumnos (perfil institucional) y en el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares que señala la reforma de EMS. Tomar en cuenta las características profesionales de cada docente es un factor que puede ser utilizado a favor para facilitar la apropiación de los conocimientos y las habilidades del proceso de intervención a través del trabajo colegiado.

d) Difundir los documentos normativos institucionales. Durante este tiempo se han venido generando cambios sustanciales en el modelo educativo institucional que tienen que ver con el EBC. El conocimiento y divulgación en el equipo docente y coordinador de los nuevos documentos normativos ha facilitado e involucrado a todos en las acciones de mejora del proceso educativo a través de esta propuesta de intervención.

Por otra parte, esta propuesta de intervención ha requerido de un trabajo intencionado, planeado y llevado a cabo mediante un conjunto de acciones sistemáticas que buscan cambiar los procesos educativos que tienen que ver con la planeación didáctica, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación y, con ello, mejorarlos. El proceso de intervención ha significado un ejercicio innovador en la institución, ya que se trabajó desde una perspectiva diferente, transitando de un estilo directivo a uno más colaborativo, mediante una estrategia que favoreció el sentido de pertenencia y la apropiación gradual del esquema conceptual y metodológico que orientó dicha estrategia. Con esta propuesta se pretende dejar una puerta abierta, ya que además de puntualizar los logros y dificultades del mismo, se sientan las posibilidades sobre la gestión directiva en el marco de un proceso de formación, de acompañamiento curricular y de trabajo colegiado.

A manera de reflexión del proceso efectuado, se obtuvo una mayor conciencia sobre los aspectos que intervienen para determinar las líneas de

intervención en el enfoque basado en competencias y entenderlas como un proceso inacabado que puede recuperarse de manera continua en los momentos de trabajo colegiado y que además, se puede integrar con otros espacios de formación institucional que se vayan generando.

Aprendizajes.

Esta experiencia de intervención ha venido aportando información y aprendizajes que han permitido poco a poco construir un estilo docente particular del bachillerato y modificado el quehacer de la gestión directiva. Ha sido gratificante descubrir que cuando en las sesiones formativas se conocen y comparten temas como el de la intención pedagógica y las secuencias didácticas, dan sentido al docente y abren su visión sobre estos temas. También es digno de reconocer que a pesar de que las sesiones de trabajo son fuera de su horario laboral, tienen la disponibilidad y la actitud para participar en estos espacios de formación.

Otro aprendizaje es reconocer que la mejora continua es un proceso inacabado y que desde la gestión directiva se tiene la responsabilidad de estar generando acciones conjuntas con el equipo docente y coordinador que abonen al cumplimiento del proyecto educativo. Un elemento clave es establecer mecanismos de comunicación entre los involucrados para facilitar los procesos.

En resumen, considero que la gestión directiva es el aspecto fundamental para el desarrollo de procesos de innovación y de mejora continua. Es imprescindible que el director destine y programe espacios importantes para el acompañamiento y seguimiento de los procesos curriculares que se viven en la escuela. También es importante señalar que esta propuesta de intervención está siendo de utilidad para el bachillerato Colegio México Nuevo y que además puede ser una propuesta institucional para sentar las bases sobre cómo y con qué

elementos dar acompañamiento a la implementación del enfoque basado en competencias en las diferentes secciones.

La experiencia que me deja como director haber transitado por este proceso es saber que nunca dejas de ser el referente para los docentes cuando se ven en la necesidad de validar sus aprendizajes. Considero que la experiencia me volvió más estratégico y me llevó a exigirme más para poder dar un mejor acompañamiento al equipo docente y coordinador.

Retos y desafíos.

El cambio educativo es un proceso complejo y en algunas ocasiones hasta lento. Este proceso de acompañamiento en la implementación del enfoque basado en competencias en el bachillerato del Colegio México Nuevo ha traído consigo una serie de tareas inherentes al desempeño docente y directivo.

Entre los retos que se tienen por cumplir en este proceso inacabado está consolidar la metodología de trabajo colegiado en las jornadas pedagógicas, sistematizar e institucionalizar las estrategias de acompañamiento curricular desde las coordinaciones académicas y la dirección con una planeación adaptada a las necesidades institucionales y consolidar los procesos iniciados en esta propuesta de intervención sobre las planeaciones didácticas, el método de proyectos y la evaluación de competencias y evaluar los resultados obtenidos de esta intervención.

Por último, queda compartir esta experiencia de intervención con las demás secciones del Colegio México Nuevo La Calma como un referente para generar, según sus necesidades, estrategias de intervención que los lleven al cumplimiento de sus metas.

BIBLIOGRAFÍA

ARGUDÍN, Yolanda (2001) Educación basada en competencias, en *Educación* [Revista electrónica] núm. 16, Enero-Marzo, disponible en: www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Educacion_basada_en_competencias.doc, [1 de enero de 2011]

ARGUDÍN, Yolanda (2005) *Educación basada en competencias*. Nociones y antecedentes, México: Trillas.

BENEITONE Pablo, César Esquetini, et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto.

BOLÍVAR, Antonio (2002) *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis

BOYATZIS, R.E. (1982) *The Competent Manager. A Model*. Nueva York: Wiley.

CAMACHO, Ricardo (2007) *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST.

CASTELLS, Manuel (2001) *La era de la información*, México: Siglo XXI.

CÁZAREZ, Leslie (2007) *Planeación y evaluación basadas en Competencias*, México: Trillas.

CHOMSKY, Noam (1985) *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona: Planeta

COLL, César (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*, en C. Coll, J Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

COLL, César (2007) *Las competencias básicas en educación*, Madrid: Alianza

COMISIÓN EUROPEA (2004) *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea. Disponible en: <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comisión-europea.pdf> [10 de marzo de 2011]

DELORS, Jacques (1997) *La Educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México: UNESCO.

DGB/DCA (2007) *“Consideraciones para el Trabajo Colegiado en Academias”* serie de Información Básica N° 4. 2007

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida (2006), *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw Hill

ESCAMILLA, Amparo (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, Barcelona: GRAÓ

FERNÁNDEZ DÍAZ, José María, Manuel Álvarez Fernández, et al. (2002) *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*, Madrid: Síntesis

FIERRO EVANS, Cecilia (1998) *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*, León, México: Universidad Iberoamericana.

FRADE, Laura (2008) *La evaluación por competencias*, México: Inteligencia educativa.

GARCÍA FRAILE, Juan Antonio, Julio Pimienta Prieto, et al. (2010), *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*, México: Pearson

GRAFFE, G. J. (2000) *Gestión de Instituciones Educativas*. Caracas: MIMEO. Escuela de Educación.

GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA (2007) *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria

HARF, Ruth, Delia Azzerboni (2003) *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, Buenos Aires: Novedades Educativas

IIPE-UNESCO (2000) *Planeamiento de la educación. Desafíos de la educación, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires: IIPE: UNESCO

LOERA VARELA Armando (2005) *Cambios en las escuelas que participan en el PEC 2001-2004. Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad. Reportes nacionales, Fase III. S.E.P.*

MARCHESI, A. (2006) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid: ALIANZA

MARELLI, Anne (2000) *Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia*, Documento de trabajo, Toronto, Canadá.

MARTÍNEZ, José Antonio (2003) La dirección de centros escolares. En T. González (Coord.) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*, Madrid: Pearson

MINTZBERG Henry, Quinn James Brian (1993) *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall.

OCDE (2006) *La definición y selección de competencias clave, resumen ejecutivo*. La definición y selección de competencias clave, resumen ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Disponible en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/9-Definicion_de_Competencias_Clave.pdf [25 de marzo de 2011]

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007) *Reinventar la escuela, cambiar la mirada*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 368

PÉREZ SERRANO Gloria, Santiago Nieto Martín (2009). *La investigación-acción en la educación formal y no formal*. España: Ediciones Universidad de Salamanca

PERRENOUD, Philippe (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Chile: Dolmen.

PERRENOUD, Philippe (2000), "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo?". *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), 14, pp. 311-321

PERRENOUD, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP. pág.15.

PERRENOUD Philippe (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, México: Graó, Colofón.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (2008a) *Acuerdo Secretarial No.442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Secretaría de Educación Pública.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (2008b). *Acuerdo Secretarial No.444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato*. México: Secretaría de Educación Pública

PODER EJECUTIVO FEDERAL (2008c). *Acuerdo Secretarial No.447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la Modalidad Escolarizada*. México: Secretaría de Educación Pública

RINCÓN Igea, D. y Rincón Igea, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51 – 73.

SUÁREZ PAZOS, Mercedes (2002) “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* [Revista electrónica], Vol. 1. en <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/numero1/art3.pdf> [5 de abril del 2011]

TOBÓN, Sergio (2005). *Aspectos básicos de la educación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

TOBÓN, Sergio (2006). *Las competencias en educación superior*. Políticas de calidad. Bogotá: Ecoe.

VENTURA Montse (2008) *“Asesorar es acompañar”*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, núm. 12

ZABALA, Antoni, Laia Arnau (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.

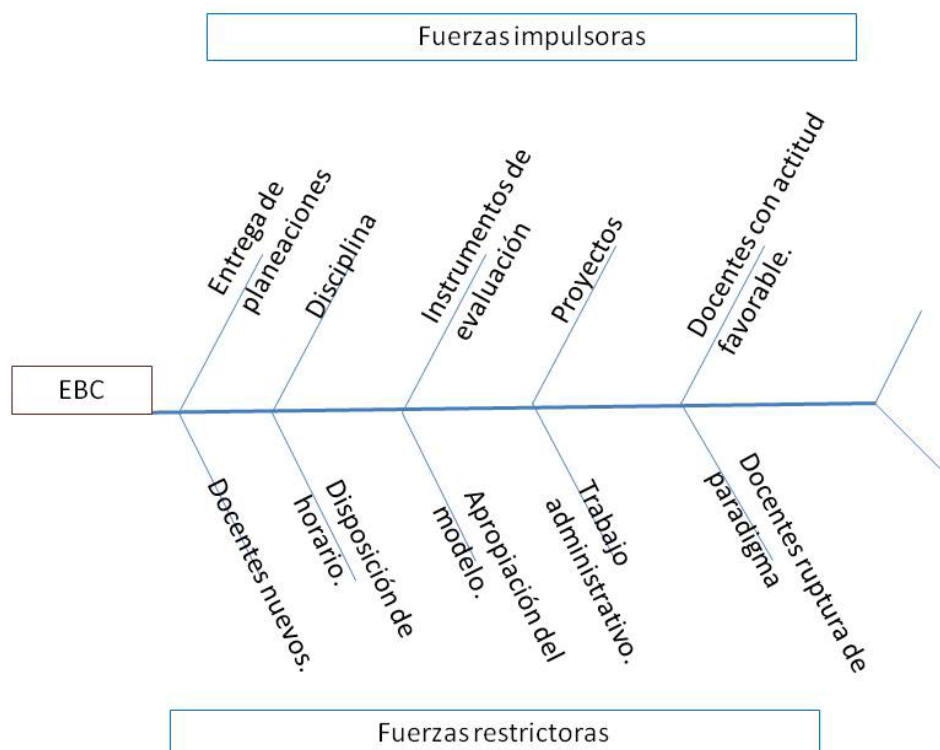
.

ANEXOS

ANEXO 1

Sesión de taller 1. Sensibilización y estrategia de intervención.

Sesión 1	Sensibilización y estrategia de intervención.
Fecha	4 de marzo de 2011
Duración	2 horas
Propósito	Documentar y organizar la reflexión de los participantes a fin de aprovechar sus aportaciones para reajustar la estrategia de trabajo colegiado.
Desarrollo de la sesión	
<p>a) Inició la sesión a las 14:20 hrs. con la participación de 7 docentes y 2 coordinadores académicos.</p> <p>b) La primera actividad consistió en una breve dinámica de 3 minutos que consistió en que los participantes anotaran en una hoja todas aquellas preocupaciones que tenían en ese momento. Entregaron las hojas y se les indicó que esas preocupaciones ahí las dejaran en esas hojas durante el tiempo de la sesión y al final se les regresaron.</p> <p>c) Se proyectó el video “Parzialmente nuvoloso” con la intención de sensibilizar a los docentes de la importancia del cambio en nuestro quehacer educativo. Se abrió un espacio de reflexión en donde se le pidió que expresaran qué elementos les llamó la atención de los personajes y cómo vincularlos con nuestro quehacer educativo. El facilitador cerró el espacio de reflexión haciendo hincapié en la necesidad que tenemos como docentes de habilitarnos con nuevas herramientas para hacer nuestra labor más efectiva y acorde a las nuevas necesidades educativas.</p> <p>d) Enseguida se explicaron por medio de una presentación en power point algunos de los lineamientos institucionales y que tienen que ver directamente con el modelo educativo y el EBC. Se abordaron los cinco sellos distintivos del Sistema Educativo CMN, el sustento del modelo institucional en el Enfoque de Competencias que propone la UNESCO, el cambio de paradigma docente, la definición de “Competencia” institucional y las competencias docentes de acuerdo a la Reforma Integral de Educación Media Superior.</p> <p>e) Al concluir la presentación de las diapositivas, se realizó una actividad de evaluación utilizando la técnica del “Pescado de Ishikawa” con la participación de todos los docentes. El propósito fue identificar las fuerzas impulsoras y las fuerzas rectoras en la implementación del EBC en las tres herramientas metodológicas que conforman la línea 1 de intervención del proceso formativo: planeación didáctica, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de competencias. Aquí se recalcó la importancia que ha tenido el proceso de capacitación en el EBC por parte de la Consultoría CONRUMBO y, sobretodo, que estos trabajos iniciaron desde agosto de 2009.</p> <p>f) El resultado del pescado de Ishikawa a grandes rasgos fue el siguiente:</p>	



Los docentes reconocen que las fuerzas impulsoras que han beneficiado para que se vaya dando la instalación en el bachillerato. Ubican también que en el uso de la metodología de proyectos hay más disposición para utilizarla a pesar de que alguna de las fases no se ejecute al 100%. Coinciden, además, en que a pesar de que hay aspectos que no tienen claros del EBC, existe una actitud muy favorable en algunos para ir aprendiendo estas nuevas metodologías.

Por otra parte, en las fuerzas restrictoras los docentes refieren aspectos que de una u otra manera han influido para que el EBC no se instale de manera efectiva. En el caso de los docentes nuevos o los que laboran en otras instituciones por la tarde o los sábados, no cursaron el diplomado impartido por la Consultoría CONRUMBO y eso los pone en desventaja con respecto a los docentes que sí lo cursaron. También reconocen que hay docentes que les está costando pasar de un enfoque centrado en el docente (tradicional) a estas nuevas metodologías. Con relación al trabajo administrativo (entrega de planeaciones, evaluaciones, concentrados de calificaciones) expresan que elaborar las planeaciones bajo el Enfoque Basado en Competencias les lleva mucho tiempo y esto también se ha convertido en un aspecto que hace más lento el proceso de apropiación. Al final los comentarios coincidieron en que estaban de acuerdo e identificaban perfectamente los elementos que estaban facilitando la apropiación del enfoque y los elementos que interferían en este proceso.

g) Una vez socializado el "Pescado de Ishikawa", se les presentó a los docentes un balance elaborado por la Dirección Académica a manera de fortalezas y áreas de mejora para compararlo con los resultados expuestos y ver en qué aspectos existía coincidencia y en qué otros no. Esta comparación ayudó a ubicar las fuerzas impulsoras y restrictoras en cada uno de las herramientas metodológicas de tal manera que cada quién fuera ubicando en su desempeño docente sus propias áreas de mejora y sus fortalezas.

h) Enseguida se presentó la propuesta de la estrategia de intervención, se explicó en qué consistía y el cronograma de actividades. La propuesta fue aceptada por los docentes y se acordó en la reunión asistir a las sesiones de trabajo. También se solicitó a la Dirección General que en algunas fechas de exámenes los alumnos pudieran salir temprano de clases para aprovechar con los docentes que tienen compromisos laborales por la tarde.

i) Por último, se les pidió a los docentes que contestaran un cuestionario cuyas respuestas se presentan a continuación:

Cuestionario S.1.1

Instrucciones: *A partir de las conclusiones sobre las fortalezas y áreas de mejora con respecto a la planeación didáctica, el proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación de competencias, contesta las siguientes preguntas.*

Preguntas	Observaciones
<p>1. ¿Cuál es tu opinión con referencia a la tabla de fortalezas y áreas de mejora de las 3 herramientas metodológicas elegidas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar en las áreas de crecimiento, pero teniendo en cuenta que esos resultados pueden ser subjetivos. - Lo que se muestra en la tabla es lo que sucede en la realidad. Los términos son conocidos, falta la práctica. -Veo que se ha avanzado bastante, pero las áreas a mejorar me dan a mí una posibilidad de ponerme al corriente. - Que son reales las necesidades que tenemos los maestros de equilibrar y todos manejar las evaluaciones igual. - Es adecuada. - Estoy de acuerdo con ellas. - Creo que expresa la realidad bien. No veo claridades en derroteros. Me parece que algunas fortalezas no son del todo aplicadas. - Debo involucrarme para que las fortalezas sean cada vez mejores y ser una persona activa para que se realicen las metas sugeridas en las áreas de mejora. - Me queda claro cuáles sí son mis fortalezas; pero las áreas a mejorar espero que sí nos quede no sólo claro pero que unifiquemos criterios porque unos solemos entender una cosa y otros otra muy diferente. Que a todos se nos trate igual independientemente de si se es titular o no. Que todos tengamos los mismos privilegios. Que arranquemos igual. 	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con las respuestas generadas en la pregunta por los docentes y el equipo coordinador en la pregunta 1, la mayoría ve reflejadas las fortalezas y las áreas a mejorar en las planeaciones, procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de competencias. Algunos de los docentes reconocen también, de manera particular, en dónde se encuentran en su desempeño asumiendo una actitud de compromiso. • 8 de 9 participantes coinciden en que sí se ve reflejada la realidad del bachillerato tanto en las fortalezas como en las áreas de mejora. • De acuerdo con las respuestas de los docentes, se puede inferir que hay una necesidad general de mejorar en el EBC como equipo docente y directivo y que se deben aprovechar momentos de trabajo que vayan más enfocadas a la parte formativa que a la informativa. Ir consolidando y unificando

<p>2. ¿Ves reflejada la realidad del bachillerato en ese balance?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 docentes contestaron que sí. - Todavía no puedo contestar porque acabo de integrarme al psicopedagógico, pero el EBC es algo que he estado escuchando, por lo menos es algo presente y se trata de hacerlo de este modo. Todavía no sé hasta qué grado. <p>3. ¿Qué te sugieren dichos resultados?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que concuerda lo expresado y redactado. Hay congruencia entre lo que se planea con lo que se ve en clases. -Que necesitamos mejorar en el EBC. Perder el miedo a innovar y valorar más lo que hacemos. - Que se ha trabajado y que hay la inquietud por mejorar y lograr los objetivos. - Que debemos que tener más espacios de trabajo formativo y menos informativos. - Que estamos en una etapa de mejora, no de implementación. - Que debemos comprometernos a implementar el EBC de manera uniforme. Los alumnos están confundidos. - Que necesitamos hacer que las planeaciones te sirvan para dar clases. Hay una disociación entre planeaciones y clases. - Que tengo que ser más participativo. - Que no lo tomemos personal, que lo tomemos de manera propositiva para de verdad cambiar. Que no se quede sólo en lo teórico sino haya práctica, talleres de práctica, no sólo palabras. <p>4. ¿Tienes alguna otra sugerencia para la implementación de la estrategia sugerida?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que se aterrice en la práctica y unificar criterios. - Ganas de hacerlo. Perder el miedo. Hacer tu labor con responsabilidad. Taller dirigido y modelado por competencias. -Creo que es una sugerencia personal, tengo que ponerme a estudiar mucho el tema para estar a nivel. - Dar la información operativa más ágilmente y 	<p>aspectos conceptuales y metodológicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las sugerencias que más destacan en las respuestas de los docentes tienen que ver con la manera de trabajar el modelo en reuniones, es decir, que si el tema es competencias, modelar el taller de la misma manera y no solo exposición magisterial. Otro aspecto que sugieren es el del acompañamiento y el de intercambiar las experiencias que les están resultando efectivas en el enfoque.
---	---

<p>aprovechar los momentos para trabajos en las planeaciones y aclaraciones de los maestros.</p> <ul style="list-style-type: none">- Evaluar la clase, no el papel.- Que seamos todos los del equipo de bachillerato más solidarios entre nosotros, que hablemos claro para poder crecer y que el trabajo se vea reflejado en el aula.- Que se le dé seguimiento a un proyecto. Exposiciones y capacitación por competencias y no magisterial.- Usar la plataforma del colegio y proponer nuevas herramientas en la misma, para uso del docente y apoyo a los alumnos.- Que sean muy prácticos los cursos que tomemos y que sean horas donde nos sintamos más despejados y relajados para de verdad aprovecharlos.					
<p>j) Se hizo el cierre de la sesión donde los docentes y el equipo coordinador manifestaron de manera verbal la agenda de trabajo.</p> <p>Se tomó en cuenta la sugerencia de que en temporada de exámenes parciales los alumnos pudieran salir temprano para poder aprovechar el tiempo y a los docentes que trabajan por la tarde.</p> <p>Se acordó que todos los docentes deberán tener impresas las planeaciones en sus clases y no en las computadoras. Esto para facilitar los procesos de acompañamiento dentro del aula.</p>					
Instrumento aplicado		Cuestionario abierto para recuperar reflexiones y sugerencias de los participantes.			
Avances/proceso de mejora		El equipo docente y coordinador aceptó la agenda la agenda de trabajo.			
		Sugerencias.			
		Compromiso verbal.			
		Los docentes tienen impresas sus planeaciones y corresponden a las clases que están impartiendo. Salvo en dos casos, las entregan un día posterior a la fecha de entrega y revisión.			
Instrumento para documentar, dar seguimiento y sistematizar el proceso de intervención.					
Fecha	Temática	Actividades	Conclusiones	Acuerdos	Observaciones
4 de marzo de 2011	Sensibilización y estrategia de intervención.	1. Dinámica “tus preocupaciones” . 2. Video 3. Presentación de los	Es importante conocer, comprender y unificar criterios con respecto a los lineamientos institucionales y los sellos	1. Todos debemos aprendernos los elementos fundamentales del modelo institucional y los sellos	Se manejaron definiciones recientes del modelo institucional que se entregaron hace poco a

		<p>lineamientos institucionales.</p> <p>4. Dinámica del pescado de Ishikawa.</p> <p>5. Presentación del balance y la propuesta de intervención.</p>	<p>distintivos.</p> <p>Los que formamos parte del equipo docente y directivo del bachillerato tenemos la responsabilidad de disminuir las fuerzas restrictoras que impiden que lleguemos a la instalación del EBC en nuestro quehacer educativo. Hay coincidencia entre lo expuesto en el balance con el sentir del equipo docente y directivo. Detectan con claridad las áreas a mejorar y las áreas que se tienen que mantener consolidadas.</p>	<p>distintivos para unificar criterios.</p> <p>2. Acercarnos con los compañeros que tengan mayor dominio sobre el EBC y revisar los documentos del diplomado y lecturas sobre competencias. Compartir con los demás estrategias que nos vayan funcionando. Se aceptó la propuesta de intervención y se comprometieron a asistir a las reuniones de trabajo.</p>	<p>las direcciones generales.</p> <p>No todos los docentes tomaron el diplomado.</p>
--	--	---	--	---	--

ANEXO 2.

Sesión de Taller 2. La planeación didáctica y sus elementos.

Sesión 2	La planeación didáctica y sus elementos.						
Fecha	16 de marzo de 2011						
Duración	2 horas						
Propósito	Lograr una evaluación y diagnóstico colaborativo acerca del desempeño docente con referencia a la planeación didáctica.						
Desarrollo de la sesión							
a) Iniciamos la jornada de trabajo haciendo una recapitulación de la sesión anterior y retomando las fortalezas y áreas de mejora de la planeación didáctica expresadas en el siguiente cuadro:							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Planeación didáctica</th></tr> <tr> <th>Fortalezas</th><th>Áreas a mejorar</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Existe un dominio de las materias por parte de los docentes. Usan e identifican los términos del EBC. Hay congruencia entre lo que planean los docentes y lo que sucede en clase. Describen en las planeaciones los momentos de inicio-desarrollo-cierre de una clase. </td><td> <ul style="list-style-type: none"> Redacción correcta de la intención pedagógica, que esté más alineada al perfil de egreso y no a los contenidos. Redacción de detonante en la planeación más acordes al propósito de la sesión. Elaboración de planeaciones utilizando el método de proyectos. Aplicación de los saberes (conocer-hacer-ser y convivir) con mayor claridad. </td></tr> </tbody> </table>		Planeación didáctica		Fortalezas	Áreas a mejorar	<ul style="list-style-type: none"> Existe un dominio de las materias por parte de los docentes. Usan e identifican los términos del EBC. Hay congruencia entre lo que planean los docentes y lo que sucede en clase. Describen en las planeaciones los momentos de inicio-desarrollo-cierre de una clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Redacción correcta de la intención pedagógica, que esté más alineada al perfil de egreso y no a los contenidos. Redacción de detonante en la planeación más acordes al propósito de la sesión. Elaboración de planeaciones utilizando el método de proyectos. Aplicación de los saberes (conocer-hacer-ser y convivir) con mayor claridad.
Planeación didáctica							
Fortalezas	Áreas a mejorar						
<ul style="list-style-type: none"> Existe un dominio de las materias por parte de los docentes. Usan e identifican los términos del EBC. Hay congruencia entre lo que planean los docentes y lo que sucede en clase. Describen en las planeaciones los momentos de inicio-desarrollo-cierre de una clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Redacción correcta de la intención pedagógica, que esté más alineada al perfil de egreso y no a los contenidos. Redacción de detonante en la planeación más acordes al propósito de la sesión. Elaboración de planeaciones utilizando el método de proyectos. Aplicación de los saberes (conocer-hacer-ser y convivir) con mayor claridad. 						
b) Una vez revisado el cuadro, la dinámica consistió en expresar de manera individual lo que entendemos por “planear” y los “beneficios que brinda la planeación en el trabajo de aula”. Entre las respuestas que expresaron los docentes sobre planear, las más relevantes fueron:							
<p>“Planear es organizar situaciones para ejecutarlas”.</p> <p>“Planear es una actividad que realiza el docente para dar clases”</p> <p>“Planear es preparar algo que se va a realizar”</p> <p>“Planear es parte de una serie de pasos, es el principio para hacer algo”.</p> <p>“Planear sirve como guía para realizar algo”.</p>							
Con respecto a los beneficios que brinda la planeación en el trabajo del aula, el resultado se resumió en lo siguiente:							
<p>“Hacer planeaciones evita que se improvisen las clases y esto facilita los procesos dentro del aula. Se le da mayor organización a las actividades que realizan tanto los alumnos como los docentes y se llega más fácil a los propósitos académicos”.</p>							
c) Se socializó la siguiente definición de planeación por competencias para ir generando un lenguaje común en cuanto a definición y apropiación del concepto:							
<p>Planeación por competencias (Frade, 2010): “Es un ejercicio de conciencia que considera todos los elementos objetivos para diseñar situaciones didácticas que desarrollen la competencia en nuestros alumnos. Establece qué se tiene que tomar en cuenta para luego diseñar el escenario de aprendizaje que conduzca a los estudiantes a desarrollar su propio desempeño”.</p>							
d) Posteriormente se presentó a los docentes el resultados de la aplicación de la lista de cotejo a 8 planeaciones elaboradas por ellos:							

Resultados de la Evaluación de la planeación didáctica aplicada por la Dirección Académica Instrumento S.1.2			
Indicador	Sí	No	Observaciones
1. Aparecen los datos de identificación en la planeación (nivel, docente, grado)	8	0	Todos los docentes cumplen con los datos de identificación al elaborar sus planeaciones didácticas.
2. Se declara el campo formativo al que corresponde la materia.	1	7	Aunque declaran el campo formativo, solamente una de las 8 planeaciones revisadas redacta el campo formativo institucional de manera correcta. Los cuatro campos formativos institucionales son: -Lenguaje y comunicación. -Pensamiento matemático. -Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. -Desarrollo personal y para la Convivencia
3. Se redacta algún rasgo del perfil de egreso del CMN.	3	5	Sólo en tres planeaciones aparecen de manera correcta los rasgos del perfil de egreso institucional. Las otras 5 planeaciones redactan en base al perfil de egreso de EMS.
4. Se establece la intención pedagógica de la situación de didáctica – problema del contexto, de los alumnos, a resolver.	1	7	Sólo una planeación expresa la intención pedagógica de manera correcta. Las otras siete enuncian contenidos.
5. Se determinan la(s) competencia(s) para la vida o genéricas – se redactan los atributos.	7	1	En siete planeaciones aparecen redactadas de manera correcta las competencias genéricas.
6. Se redactan los indicadores de logro de la(s) competencia(s) para la vida o genéricas.	1	7	Siete planeaciones presentan indicadores en función a contenidos académicos, no a competencias.
7. Se determinan (redactan) las competencias disciplinares o específicas.	8	0	Aparecen redactadas las competencias disciplinares en las planeaciones y son congruentes con lo que expresa el programa respectivo.
8. Se redactan los indicadores de logro de las competencias disciplinares o específicas.	8	0	Son redactados los indicadores de logro y son congruentes con las competencias disciplinares o específicas.
9. Se describen las evidencias: productos o actuaciones observables.	8	0	Todas las planeaciones revisadas describen las evidencias a evaluar.
10. Se describe el componente “Saber conocer”.	8	0	En todas las planeaciones revisadas se describe el saber conocer y hay congruencia con el programa.
11. Se describe el componente “Saber hacer”.	8	0	En todas las planeaciones revisadas se describe el saber hacer y hay congruencia con el programa.
12. Se describe el componente “Saber ser y saber convivir”.	8	0	En todas las planeaciones revisadas se describe el saber ser y el saber convivir. Hay congruencia con el programa.
13. Se describen las fases de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre)	2	6	Únicamente en dos planeaciones aparecen claramente las fases de la secuencia didáctica. En las otras seis se

			describen únicamente actividades de los alumnos o ejercicios de libro.
14. Se describen en las fases de la secuencia didáctica las actividades de enseñanza (actuación docente).	2	6	Únicamente en dos planeaciones aparecen claramente las actividades de enseñanza.
15. Se describen en las fases de la secuencia didáctica las actividades de aprendizaje (actuación alumno).	8	0	En las ocho planeaciones se describen las actividades que realizará el alumno, aunque no se cumple en todas con las fases de la secuencia didáctica.
16. Se definen los instrumentos de evaluación.	8	0	Las ocho planeaciones los definen claramente.
17. Se definen los materiales y recursos para trabajar.	8	0	Las ocho planeaciones describen los materiales y recursos para trabajar.
18. Se describe la actividad autónoma del alumno.	8	0	Todas las planeaciones describen el trabajo autónomo del alumno.

e) En base a los resultados, se clarificaron los indicadores 5 y 13. También se aclaró que en la sesión solamente se estaba trabajando únicamente con los elementos de la planeación institucional, ya que por el hecho de que aparecieran los indicadores en las planeaciones, esto no significaba que estuvieran correctos o incorrectos.

f) Tomando como referencia los programas y el formato de planeación que propone la RIEMS, se procedió a integrar dos equipos de trabajo para comparar los elementos con el formato institucional y hacer las mejoras pertinentes. Se le entregaron a cada docente copia del formato propuesto por la RIEMS y el formato institucional. Cada equipo estuvo comparando los formatos.

g) Por cuestión de tiempo, se acordó en colegiado que cada equipo estará trabajando por su cuenta sobre la propuesta del nuevo formato y que en la siguiente sesión del 1 de abril cada equipo lo presentaba.

h) Se hizo el cierre retomando el acuerdo de que todos los docentes deben tener impresas las planeaciones y se felicitó al grupo por el cumplimiento de todos.

Instrumento aplicado	Resultados de la lista de cotejo al evaluar los elementos de la planeación didáctica.
Avances/proceso de mejora	Planeaciones impresas. Revisión de formatos para proponer uno nuevo al Sistema de Colegios CMN.

Instrumento para documentar, dar seguimiento y sistematizar el proceso de intervención.

Fecha	Temática	Actividades	Conclusiones	Acuerdos	Observaciones
16 de marzo de 2011	La planeación didáctica y sus elementos.	1. Se retomó el cuadro de fortalezas y áreas de mejora de las planeaciones didácticas. 2. Se realizó	Se concluyó que realizar planeaciones evita la improvisación y facilita los procesos dentro del aula. Los aspectos 5	Todos los docentes deberán tener impresas sus planeaciones en las aulas y entregarlas a las personas que lleguen a observar la clase.	Ninguna

		<p>una actividad sobre lo que se entendía por planear y los beneficios de las planeaciones didácticas. Se socializó la definición que propone Frade.</p> <p>3. Se presentaron los resultados de la aplicación de la lista de cotejo a sus últimas planeaciones.</p> <p>4. Se integraron dos equipos de trabajo para comparar los elementos del formato institucional y el que propone la RIEMS.</p>	<p>y 13 de la lista de cotejo se explicaron.</p> <p>Por cuestión de tiempo, los equipos trabajarán por su cuenta para proponer las mejoras al formato.</p>	<p>Se rediseñará un nuevo formato que será enviado a la Dirección General del Sistema de Colegios México Nuevo para su validación.</p> <p>Clarificar en la siguiente reunión los aspectos de la planeación que tienen mayor error o dudas al respecto. Cada equipo expondrá en la siguiente reunión las mejoras al formato. Señalar en la planeación el campo formativo correspondiente de su materia.</p>	
--	--	---	--	--	--

ANEXO 3.

Planeación del Equipo Directivo. Sesión 1.

Sesión 1	Análisis de resultados sobre las sesiones formativas sobre planeación didáctica.				
Fecha	04 de abril de 2011				
Duración	1 hora				
Propósito	Analizar los resultados sobre las sesiones formativas planeación didáctica con base en el cumplimiento de los acuerdos y compromisos alcanzados en las sesiones formativas.				
Desarrollo de la sesión					
a) La reunión inició con la participación de los dos coordinadores académicos y el director.					
b) En primer lugar se comentó sobre qué resultados se habían obtenido de las sesiones formativas sobre planeación didáctica. Se revisaron los acuerdos alcanzados en estas primeras sesiones. Las coordinaciones de español e inglés que la mayoría de los docentes estaban entregando sus planeaciones de manera puntual y más claras en la redacción de los aspectos que integran el formato. En el caso de inglés, sólo un docente se está retrasando en las entregas. Expresaron que las planeaciones las presentan los docentes tanto en archivo electrónico como impresas.					
c) Se revisó el Instrumento para evaluar planeaciones didácticas (lista de cotejo). Se estuvo clarificando de uno por uno cada indicador que compone el instrumento de evaluación de planeaciones y se acordó que cualquier observación o comentario al hacer la aplicación del instrumento se anotara al final del mismo en la parte de observaciones.					
d) Realizamos la organización de las fechas para evaluar las planeaciones. Se acordó que del 11 al 15 de abril de 2011 se aplicaría el instrumento a las últimas planeaciones entregadas por los docentes. Cada coordinador llevará las planeaciones correspondientes impresas y serían las reuniones con un horario de 8:20 a 9:00 hrs.					
e) Se acordó que los resultados se concentrarán a manera de gráficos para presentárselos a los docentes durante su retroalimentación, así como las observaciones particulares de cada uno.					
f) Por último, se le entregó a cada coordinador un juego de copias del instrumento de evaluación.					
Instrumento aplicado	Lista de cotejo para evaluar planeaciones.				
Avances/proceso de mejora	Los docentes tienen su planeación electrónica e impresa en papel en sus aulas.				
	Nivel de cumplimiento en la entrega de planeaciones.				
Fecha	Temática	Actividades	Conclusiones	Acuerdos	Observaciones
04 de abril de 2011	Evaluación de las sesiones formativas sobre la planeación didáctica y cumplimiento de acuerdos.	Comentarios sobre resultados obtenidos de las sesiones formativas sobre planeación didáctica. Revisión de los acuerdos las	A partir de las sesiones formativas se han clarificado varios de los elementos de la planeación didáctica. Que los docentes tengan sus planeaciones	Se acordó que cualquier observación o comentario al hacer la aplicación del instrumento siempre se anotara.	En caso de que hubiera alguna situación especial en el colegio, la hora de la reunión se movería pero sin cancelarla.

		<p>primeras sesiones y cumplimiento de los mismos.</p> <p>Revisión del Instrumento para evaluar planeaciones didácticas.</p> <p>Organización de las fechas de reunión para evaluar planeaciones.</p> <p>Entrega a cada coordinador de un juego de copias del instrumento de evaluación.</p>	<p>en archivo y también impresas, ha facilitado las revisiones de las mismas y su empleo en las aulas.</p> <p>Mejóro de manera significativa la entrega de las planeaciones.</p> <p>Se clarificaron los elementos de las planeaciones didácticas. Esto facilitará la retroalimentación a los docentes.</p>	<p>Se acordó que del 11 al 15 de abril de 2011 se aplicaría el instrumento a las últimas planeaciones entregadas por los docentes.</p> <p>El coordinador llevará las planeaciones impresas.</p> <p>Las reuniones serán con un horario de 8:20 a 9:00 hrs.</p> <p>Los resultados se concentrarán a manera de gráficos.</p>	
--	--	---	--	---	--

ANEXO 4.
Planeación del Equipo Directivo. Sesión 2.

Sesión 2	Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el EBC.				
Fecha	09 de mayo de 2011				
Duración	1 hora				
Propósito	Establecer criterios e indicadores para la observación de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Desarrollo de la sesión					
a) Comenzamos la reunión con la revisión de la propuesta institucional de los indicadores que comprenden las fases de inicio-desarrollo-cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje y poder unificar criterios antes de realizar las observaciones de clase. Se revisaron uno por uno los indicadores que conforman la fase de desarrollo, de inicio y de cierre.					
b) Seleccionamos aquellos indicadores y criterios que consideramos pertinentes para observar de manera más objetiva el desempeño de los docentes y que fueran congruentes con el instrumento que se emplearía para realizar la observación de clases, tomando como referencia las propuestas metodológicas revisadas en las sesiones formativas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje según el EBC.					
c) Se acordó en la reunión realizar observaciones completas de clases en la medida de lo posible para poder recabar información de cada una de las fases de acuerdo con el instrumento.					
d) Planeamos realizar las observaciones de clase durante los días del 16 al 19 de mayo de 2011. Se acordó que al finalizar los días de observación, poder realizar las entrevistas con los docentes para la retroalimentación de resultados. Se acordó que cualquier aspecto relevante que sucediera durante las observaciones también se fueran registrando para comentarlas en la siguiente reunión de planeación.					
Instrumento aplicado	Lista de cotejo para observar el desempeño docente en el aula.				
Avances/proceso de mejora	Unificación de criterios del equipo directivo y coordinador.				
Fecha	Temática	Actividades	Conclusiones	Acuerdos	Observaciones
09 de mayo de 2011	Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje según el EBC.	Revisión de la propuesta institucional de las fases de inicio-desarrollo-cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje. Análisis de criterios para realizar las observaciones de clase.	El formato de observación docente quedó aclarado. Programar cada quien su agenda para las observaciones de clase y que no se vean interrumpidas.	Realizar observaciones completas de clases en la medida de lo posible. Al finalizar los días de observación, realizar las entrevistas con los docentes. Se acordó que cualquier	

		<p>Revisión de cada indicador por fase.</p> <p>Selección de indicadores pertinentes para una observación más observar objetiva del desempeño docente.</p> <p>Planeación de los días para observar y retroalimentar a los docentes.</p>		<p>aspecto relevante durante las observaciones quedaran registradas.</p>	
--	--	--	--	--	--

ANEXO 5

Concentrado de resultados de la evaluación a las planeaciones didácticas.

Se revisaron las últimas planeaciones elaboradas por 13 docentes. Se aplicó la lista de cotejo de evaluación de planeación didáctica cuyos resultados se concentraron en la siguiente tabla.

ASPECTO	INDICADOR	% DE CUMPLIMIENTO
Situación problema del contexto.	El problema relevante del contexto por medio del cual se busca la información.	62%
Competencias a formar.	Se describe la competencia o competencias que se pretenden formar.	100%
Intención pedagógica.	Se describe qué quiere que se aprenda el alumno, para qué y en qué área de su vida lo pondrá en acción.	61.50%
Actividades de aprendizaje.	Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.	84.60%
Evaluación.	Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje.	69.20%
Recursos.	Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.	100%
Proceso metacognitivo.	Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.	76.90%

Observaciones:

Aunque las planeaciones didácticas que entregan los docentes cuentan con todos los elementos de cada apartado descritos, se sigue observando que están más enfocados al manejo del contenido en la clase que a la solución de un problema del contexto del alumno. Este aspecto también se percibe al inicio de la secuencia didáctica. Parten del tema a tratar como contenido y en algunas planeaciones las fases de inicio, desarrollo y cierre son señaladas únicamente con las actividades a desarrollar por el alumno.

Otro aspecto que resalta en la evaluación de las planeaciones, es que algunas están sumamente elaboradas en la secuencia didáctica y otras sólo presentan la secuencia de manera esquemática.

En algunas planeaciones se describe la intención pedagógica pero no llega a enlazarse con la secuencia didáctica. En cuanto al trabajo colaborativo de los alumnos, ninguna planeación describe este momento con claridad.

ANEXO 6

Concentrado de resultados de la observación de clases.

Resultados obtenidos de las observaciones de clases realizadas a los docentes. El porcentaje indica el nivel de cumplimiento.

INICIO	% cump.
Presenta una situación problema del contexto, necesidades o intereses de los alumnos.	46%
Recupera los saberes previos de los alumnos.	84%
Clarifica el propósito de la sesión.	69%
Evidencia las competencias que se dinamizarán en la clase.	76%
Logra motivar o enganchar a los alumnos.	76%
DESARROLLO	% cump.
Relaciona las actividades con la situación- problema.	53%
Fomenta la participación de los alumnos.	92%
Realiza actividades de trabajo colaborativo.	23%
Utiliza las TIC's para favorecer los aprendizajes.	100%
Promueve la reflexión, argumentación y expresión de juicios.	100%
Correlaciona diferentes campos formativos.	31%
Orienta la solución del problema planteado al inicio.	38%
CIERRE	% cump.
Recapitula la clase.	53%
Verifica aprendizajes mediante cualquier forma de evaluación.	100%
Evalúa productos.	80%
Practica acciones que permiten transferir o aplicar lo aprendido con relación a la intención pedagógica.	100%
<p>Observaciones:</p> <p>Al estar analizando los resultados de las observaciones de clase realizadas, existe una congruencia entre lo que se refleja en los resultados de las planeaciones didácticas con respecto a lo observado. Lo que se refiere a los indicadores como la presentación de un problema del contexto a resolver, el propósito de la sesión, la relación de las actividades con la situación problema y las orientaciones a la solución del problema planteado, en las observaciones realizadas son los que tienen un menor cumplimiento.</p> <p>También resalta que no se están generando actividades de trabajo colaborativo entre los alumnos, ya que éstas no aparecen intencionadas en las planeaciones didácticas, salvo en dos casos.</p> <p>Algo a resaltar de las observaciones de clase, es que el ambiente que se genera en las aulas es de trabajo y orden. Este ambiente se percibió en todas las clases observadas.</p> <p>Los docentes continúan refiriéndose a la intención pedagógica como mero contenido al cierre de sus clases.</p>	

ANEXO 7

Desarrollo de sesiones de trabajo colegiado. Sesión 1.

Sesión 1	El trabajo colegiado y su instalación.
Fecha	23 de mayo de 2011
Duración	1 hora 30 min.
Propósito	Estudiar las orientaciones y normatividad de la RIEMS para la instalación y operacionalización del trabajo colegiado.

Desarrollo de la sesión

a) La sesión dio inicio con una exposición apoyada en una presentación de power point acerca de lo que trata el Trabajo Colegiado y las ventajas que aporta a los planteles educativos. Se explicaron algunas definiciones y la manera en que se puede implementar en las instituciones.

b) Se organizaron los docentes en 6 equipos y se les entregó el documento “Consideraciones para el Trabajo Colegiado” (SEMS-DGB). Se asignaron 20 minutos para que cada uno de los equipos preparara las ideas clave en diapositivas de power point y las explicara al resto del grupo. A cada equipo se le asignó uno de los siguientes subtemas:

Equipo 1: El Trabajo Colegiado.

Equipo 2: Marco de referencia.

Equipo 3: Integración de los grupos de trabajo colegiado.

Equipo 4: Funciones de los grupos de trabajo colegiado.

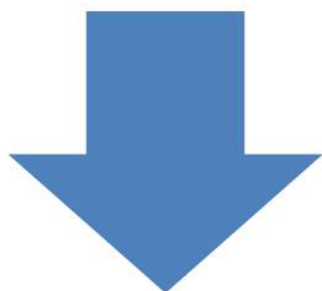
Equipo 5: Estrategia general y líneas de acción para impulsar el trabajo colegiado.

Equipo 6: Conformación de los grupos de Trabajo Colegiado en el bachillerato.

c) Los esquemas que prepararon y explicaron los equipos fueron los siguientes:

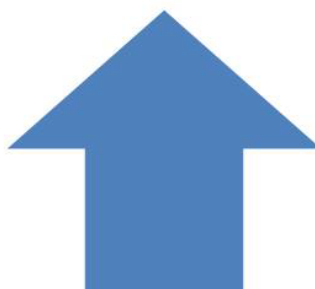
El Trabajo Colegiado		
Es una estrategia de consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre los profesores de una institución educativa.	Es un medio fundamental para conformar un equipo académico capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia, con la finalidad de lograr un sistema educativo valioso en la adopción y el desarrollo de actitudes, así como valores para la vida en sociedad.	Pretende constituir al trabajo colegiado como espacio para la realización de investigación y propuestas pedagógicas innovadoras que permitan fortalecer el proceso educativo

Marco de referencia



El trabajo colegiado es el elemento que coadyuvará en el propósito de la Reforma Integral de la Educación Media Superior al buscar innovadoras formas de promover el aprendizaje fundadas en el currículum sin caer en reducciones de los conocimientos, habilidades y actitudes que se requiere desarrollar en los alumnos.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) se establecen seis grandes Objetivos y el trabajo colegiado se considera una herramienta para alcanzarlos.



Integración de los grupos de Trabajo Colegiado

El trabajo colegiado se organiza por campos disciplinarios, materias, capacitaciones para el trabajo, actividades paraescolares y/o grupos correspondientes a los componentes formativos: básico, propedéutico y de formación para el trabajo.

Cada grupo de trabajo colegiado se constituye con el conjunto total de profesores que imparten la o las asignaturas que integran las materias disciplinarias o las capacitaciones para el trabajo, según sea el caso por: academia, disciplina, actividad o componente referido.

Para su operación los integrantes del grupo de trabajo colegiado nombran un jefe de academia y un secretario. El primero asumirá la coordinación general del grupo de trabajo y el segundo será responsable del seguimiento y la organización operativa.

Algunas funciones del Trabajo Colegiado

Conocer, analizar y difundir los fundamentos y criterios normativos del currículum del bachillerato general.

Definir y diseñar acciones, experiencias y ambientes de aprendizaje, así como situaciones educativas apropiadas al enfoque de competencias (que fortalezcan: el trabajo en equipo, la elaboración de proyectos interdisciplinarios y la formación integral del estudiante).

Identificar avances y dificultades en el logro de los propósitos de los programas de estudio y tomar decisiones basadas en la información real de lo que sucede en la escuela y en el aula, para adecuar las formas de trabajo a las condiciones particulares en las que se desarrolla el proceso de enseñanza.

Estrategia general y líneas de acción para impulsar el trabajo colegiado.

La línea de innovación es promover la planificación colaborativa y el trabajo colegiado, involucrando a los docentes en la implementación de acciones de mejora en el proceso educativo, así como en la toma de decisiones que permitan el logro de la calidad de los procesos y servicios que se ofrecen en el plantel.

La estrategia sugerida es que los planteles coordinados por el bachillerato general establezcan y mantengan expectativas y normas compartidas para el trabajo colegiado, teniendo como meta fundamental la mejora continua de sus prácticas.

Establecer el enfoque general del trabajo colegiado como un proceso a desarrollar en cinco etapas:

- Diagnóstico.
- Planificación.
 - Acción.
 - Evaluación.
- Mejora Continua.

d) Una vez que terminaron las exposiciones, se procedió a integrar los grupos de trabajo colegiado por cuatro campos formativos (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Valoración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia), ya que por la cantidad de docentes del bachillerato, así quedaban más equilibrados los grupos. Se nombró como Secretaria de Actas y Acuerdos a la Prefecta de Disciplina. Se acordó que en la siguiente sesión se nombrará al representante de cada campo formativo. y se concluyó la sesión con el compromiso de los presentes de adoptar y participar en esta modalidad a partir de las siguientes reuniones de trabajo.					
Instrumento aplicado					
Avances/proceso de mejora		Instalación del trabajo colegiado.			
Fecha	Temática	Actividades	Conclusiones	Acuerdos	Observaciones
23 de mayo de 2011	El trabajo colegiado y su instalación.	<p>Exposición sobre el Trabajo Colegiado y sus ventajas.</p> <p>Trabajo en equipo y lectura del documento "Consideraciones para el Trabajo Colegiado"</p> <p>Preparación en equipo de una exposición con las ideas clave los siguientes subtemas: 1: El Trabajo Colegiado. 2: Marco de referencia. 3: Integración de los grupos de trabajo colegiado. 4: Funciones de los grupos de trabajo colegiado. 5: Estrategia general y líneas de acción para impulsar el trabajo colegiado. 6: Conformación de los grupos</p>	<p>El colectivo docente considera adecuada esta nueva modalidad de trabajo.</p> <p>Es importante la participación de todos. El formar parte de un grupo de trabajo traerá beneficios.</p> <p>La presencia de la Secretaria de Actas y Acuerdos será primordial en las reuniones para tomar nota de los acuerdos y comunicarlos a todos.</p> <p>Será una nueva manera de hacer las cosas.</p>	<p>Adopción de la modalidad de trabajo colegiado por el personal de bachillerato.</p> <p>Nombramiento de Secretaria de Actas y Acuerdos a la Prefecta de Disciplina.</p> <p>En la siguiente sesión se nombrará al representante de cada campo formativo.</p> <p>Los grupos de trabajo colegiado quedaron integrados de la siguiente manera:</p> <p>Lenguaje y comunicación: Carlos Romero. Ramón Penilla Marisela Hernández Lourdes Ramos</p> <p>Pensamiento Matemático: Javier Maciel Alex Castellón Karla Ruiz</p>	<p>A cada docente se le entregó copia del documento para que continuara estudiándolo por su cuenta.</p> <p>A los docentes que no asistieron ese día a la reunión se les incluyó en un grupo de trabajo según las materias y carga horaria.</p>

		<p>de Trabajo Colegiado en el bachillerato.</p> <p>Nombramiento de la secretaria de actas e Integración de los grupos de trabajo colegiado por cuatro campos formativos.</p>		<p>Maru Crockwell</p> <p>Exploración y comprensión del mundo natural y social: Ma. Antonieta López Alejandro Neri Julio Álvarez</p> <p>Desarrollo personal y para la convivencia: Sergio Parada Cristina Reza Rafael Gómez Karina Pérez</p>	
--	--	--	--	--	--

ANEXO 8

GUÍA PARA LA ENTREVISTA DE RETROALIMENTACIÓN DOCENTE

Este instrumento es la guía de la entrevista con el cual se estarán registrando los resultados de la evaluación y los compromisos alcanzados con cada docente entrevistado.

Nombre del Profesor (a): Francisco X
Materia(s): Matemáticas I

Fecha : 15 de abril de 2011

1. Saludo.

2. Socialización de los resultados de la evaluación del docente.

Preguntas guía:

a) ¿Qué te sugieren los resultados de los instrumentos de observación?

Me señalan claramente los aspectos en que debo aplicarme con respecto a la planeación didáctica.

b) ¿Qué quieres hacer ante tales resultados?

Analizarlos y ver en cuáles aspectos debo enfocarme más.

c) ¿Cómo quieres comenzar a trabajar sobre los resultados obtenidos en cada una de las herramientas metodológicas?

Con mayor acercamiento de parte del coordinador académico. Que me oriente y me ayude a corregir los aspectos que se me dificultan al elaborar la planeación.

d) ¿Cómo podría mejorar el acompañamiento que se te brinda?

Con un seguimiento más puntual y que la orientación que se nos brinde vaya enfocada a la mejora, no al señalamiento de lo que está mal.

e) ¿Cómo puedes conducir tu propio proceso de mejora con autonomía y responsabilidad?

Cumpliendo con lo que me toca hacer, revisando teoría, acercándome a mis compañeros que tienen mayor dominio de los aspectos de la planeación para pedirles su apoyo.

f) ¿Qué compromisos asumirás y qué respuesta esperas del acompañamiento?

Mi compromiso es estar mejorando los aspectos en los que sigo teniendo problemas. Las dudas que tenga resolverlas con mi coordinador académico. Estoy abierto a la crítica constructiva y siempre tengo la disposición de mejorar.

Acuerdos y compromisos
1. Asistir de manera puntual a las reuniones de coaching.
2. El primer aspecto a mejorar en cuanto a la planeación didáctica es la redacción de las intenciones pedagógicas. Trabajar primeramente en este rasgo.
3. Continuar estudiando teoría relacionada al enfoque de las competencias.

Firma del docente

Firma del director